

**Zur dimensionalen Struktur sozialer Kompetenz:**  
**Modellierung selbstberichteter Verhaltenstendenzen**  
**in Konflikten mit Gleichaltrigen**  
**im frühen Jugendalter**

Vom Fachbereich 1 Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim  
zur Erlangung des Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)  
angenommene Dissertation

von Dipl.-Psych. Natalie Enders  
geboren am 10.03.1984 in Bonn-Beuel

Erstgutachter: Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold, Universität Hildesheim

Zweitgutachter: Prof. Dr. Werner Greve, Universität Hildesheim

Tag der Disputation: 24.10.2014

## Zusammenfassung

Soziale Kompetenz wird in der Erziehungswissenschaft und Psychologie als bedeutsame Prozess- und Ergebnisvariable für Bildung und psychosoziales Wohlbefinden angenommen (Arnold & Lindner-Müller, 2012; Brohm, 2009; DuBois, Felner, Lockerd, Parra & Lopez, 2003; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kanning, 2002a; Reinders, 2008). Ihre Förderung ist in allen deutschen Schulgesetzen verankert (Frey, 2013) und die Europäische Union (2006) bestimmt sie als eine Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen.

Obwohl bis heute keine allgemein akzeptierte Definition des Konstrukts existiert (Arnold, Lindner-Müller & Riemann, 2012; Kanning, 2014; Nangle, Grover, Holleb, Cassano & Fales, 2010), kann *effektives Verhalten in sozialen Situationen* als seine Grundannahme identifiziert werden (Gambrell & Richey, 1986; McFall, 1982; Merrell & Gimpel, 1998; Nangle et al., 2010; Rose-Krasnor, 1997). Bedauerlicherweise liegen nur wenige Modelle vor, die zu einer Systematisierung des Konstrukts beitragen könnten. Insbesondere empirisch hergeleitete Kompetenzstrukturmodelle sind selten (Brohm, 2009; Kanning, 2002a; Schuler & Barthelme, 1995).

In der vorliegenden Arbeit wird die dimensionale Struktur sozial kompetenten Verhaltens exemplarisch für Peerkonflikte von Fünftklässlern modelliert. Mit dem Ziel der Fragebogenkonstruktion nach einem verhaltensanalytischen Ansatz (Goldfried & D’Zurilla, 1969) wurden  $n = 147$  Fünftklässler nach alterstypischen Konfliktsituationen befragt. Weitere  $n = 124$  Schüler gaben für die anhand von Untersuchung I bestimmten, relevantesten Situationstypen mögliche Verhaltensreaktionen an. Deutliche Unterschiede in den von Mädchen und Jungen berichteten Situationstypen führten zur Konstruktion zweier geschlechtsspezifischer Fragebögen mit 62 Items in der Mädchen- und 53 Items in der Jungenversion, gruppiert unter 7 (Mädchen) beziehungsweise 6 (Jungen) Vignetten.

Die den Instrumenten zugrunde liegende dimensionale Struktur wurde an einer Stichprobe von  $n = 551$  Fünftklässlern faktorenanalytisch hergeleitet. Es resultierte ein dreifaktorielles Modell (*prosozial*, *aggressiv* und *vermeidend*) für die Mädchen und ein zweifaktorielles Modell (*prosozial* und *aggressiv*) für die Jungen. Die konfirmatorische Replikation dieser latenten Dimensionen erfolgte an einer neuen Stichprobe ( $n = 582$ ). Bei beiden Geschlechtern zeigen sich akzeptable Kennwerte von *RMSEA* und *SRMR*, während die Höhe von *CFI* und *TLI* nicht ausreichend ist.

Mit Hilfe konfirmatorischer Multitrait-Multimethod-Analysen wurde überprüft, ob ein Einfluss der Vignetten auf die Strategiewahl besteht (Situationsspezifität). Bei beiden Ge-

schlechtern fallen  $\chi^2$ -Differenzen-Test und *AIC* zugunsten des situationsspezifischen Modells aus, während der Vergleich der *BIC* gegen diese Hypothese spricht.

In nachfolgenden Untersuchungen muss die Gültigkeit dieser Dimensionen in anderen Kontexten und Altersklassen geprüft werden.

**Schlagwörter:**

soziale Kompetenz, Peerkonflikte, Kompetenzmodellierung, Kompetenzmessung, Entwicklung sozialer Kompetenz, Diagnostik sozialer Kompetenz

## Summary

In both pedagogy and psychology social competence is considered an important process and outcome variable which is related to education and psychosocial well-being (Arnold & Lindner-Müller, 2012; DuBois et al., 2003; Brohm, 2009; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kanning, 2002a; Reinders, 2008). The promotion of social competence is enforced by education laws in each German federal state (Frey, 2013). Moreover, the European Union (2006) designated social competence a key-competence for life-long learning.

Although a generally accepted construct definition does not exist (Arnold et al., 2012; Kanning, 2014; Nangle et al., 2010), *effective behavior in social interaction* can be identified as a prevailing aspect in most definitions (Gambrill & Richey, 1986; McFall, 1982; Merrell & Gimpel, 1998; Nangle et al., 2010; Rose-Krasnor, 1997). Unfortunately, theoretical models which might be helpful to organize the construct are sparse. There is a marked lack of empirically developed models (Brohm, 2009; Kanning, 2002a; Schuler & Barthelme, 1995).

The present research study demonstrates how latent dimensions of socially competent behavior can be developed empirically. For this purpose, peer conflict in fifth-graders is explored. In order to develop a questionnaire, a behavioral-analytic approach (Goldfried & D’Zurilla, 1969) was used to identify age-adequate and challenging social situations in  $n = 147$  fifth-grade pupils. Thereafter,  $n = 124$  children of the same age indicated behavioral strategies for those situations which were identified as the most relevant in the first study. Due to significant differences in those situations between girls and boys, two gender-specific questionnaires were developed, consisting of 62 items grouped under 7 vignettes (girl-version) and 53 items grouped under 6 vignettes (boy-version).

The latent structure of those questionnaires was developed on  $n = 551$  fifth-grade pupils. Explorative factor analysis resulted in a three-factor-model (*prosocial*, *aggressive* and *avoidant*) for girls and a two-factor-model (*prosocial* and *aggressive*) for boys. Confirmatory factor analysis was run on a new sample ( $n = 582$ ). Whereas *RMSEA* and *SRMR* were acceptable for both the girl- and the boy-model, *CFI* and *TLI* indicated a poor model fit in both cases.

Confirmatory multitrait-multimethod-analysis was used to test the hypothesis whether the vignettes influence the choice of a behavioral strategy (situation specificity). For both genders,  $\chi^2$ -difference-test as well as *AIC* promote the situation specific-model whereas *BIC* contradicts the hypothesis of situation specificity.

Subsequent studies should examine the latent dimensions of social competence in different contexts and age-groups.

**Keywords:**

social competence, peer-conflict, competence modelling, competence assessment, development of social competence, social competence diagnostics

## Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
1.1	Motivation und Zielsetzung der Arbeit.....	2
1.2	Aufbau der Arbeit.....	3
2	Soziale Kompetenz von Kindern und Jugendlichen.....	5
2.1	Definitorische Aspekte sozialer Kompetenz.....	5
2.1.1	Perspektiven verschiedener Disziplinen auf das Konstrukt.....	6
2.1.2	Abstraktionsniveau von Indikatoren sozialer Kompetenz.....	9
2.1.3	Einordnung als Persönlichkeitseigenschaft oder Katalog von Fertigkeiten..	12
2.1.4	Dimensionale Strukturierungen.....	13
2.1.5	Situations- beziehungsweise Kontextspezifität.....	13
2.1.6	Altersspezifität.....	14
2.1.7	Normativer Bezugsrahmen.....	15
2.1.8	Abgrenzung zu benachbarten Konstrukten.....	16
2.2	Modelle sozialer Kompetenz.....	17
2.2.1	Kompetenzstrukturmodelle.....	18
2.2.1.1	Dreikomponenten-Modell sozialer Kompetenz.....	18
2.2.1.2	Sozialkompetenz-Prisma.....	19
2.2.1.3	Vier-Komponenten-Modell.....	21
2.2.1.4	Taxonomie positiver sozialer Fertigkeiten nach Caldarella und Merrell.....	22
2.2.1.5	Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning.....	23
2.2.2	Prozessmodelle.....	27
2.3	Entwicklung sozialer Kompetenz.....	29
2.3.1	Veränderung der Interaktionskontexte und -partner.....	29
2.3.1.1	Elternhaus und Erziehungseinrichtungen.....	30
2.3.1.2	Peergroup und Freundschaften.....	32
2.3.2	Entwicklung von Sozialkompetenzfacetten und Teilkonstrukten.....	35
2.3.2.1	Theorien der kognitiven, affektiven und moralischen Entwicklung.....	36
2.3.2.2	Entwicklungsmodell sozio-moralischer Kompetenzen.....	40
2.4	Diagnostik sozialer Kompetenz.....	43
2.4.1	Operationalisierung und Erfassung sozialer Kompetenz.....	44
2.4.1.1	Facettenbezogene und bereichsspezifische Diagnostik.....	44
2.4.1.2	Abstraktionsniveau und Art der Indikatoren.....	47
2.4.1.3	Erfassungsmethoden.....	48
2.4.1.4	Informanten.....	50
2.4.1.5	Bestimmung der Kompetenzausprägung.....	54
2.4.1.6	Gütekriterien.....	56
2.4.2	Übersicht über Diagnoseinstrumente.....	59
3	Ziele und Methoden der Arbeit.....	62
3.1	Ziele der Arbeit.....	62
3.2	Operationalisierung sozialer Kompetenz.....	64

4	Untersuchung I: Situationserhebung.....	69
4.1	Fragebogenkonstruktion .....	69
4.2	Stichprobe und Durchführung .....	69
4.3	Ergebnisse.....	70
5	Untersuchung II: Reaktionserhebung .....	73
5.1	Fragebogenkonstruktion .....	73
5.2	Stichprobe und Durchführung .....	74
5.3	Ergebnisse.....	75
6	Untersuchung III: Dimensionale Struktur des Konstrukts.....	76
6.1	Fragebogenkonstruktion .....	76
6.2	Stichprobe und Durchführung .....	80
6.3	Auswertungsstrategie.....	81
6.3.1	Itemanalyse.....	81
6.3.2	Explorative Analysen .....	82
6.3.3	Reliabilitätsanalysen.....	85
6.3.4	Konfirmatorische Analysen.....	85
6.4	Ergebnisse.....	87
6.4.1	Itemanalyse des Mädchenfragebogens.....	87
6.4.2	Itemanalyse des Jungenfragebogens .....	91
6.4.3	Explorative Faktorenanalyse des Mädchenfragebogens .....	94
6.4.4	Explorative Faktorenanalyse des Jungenfragebogens.....	99
6.4.5	Reliabilitätsanalyse der Mädchenfaktoren .....	105
6.4.6	Reliabilitätsanalyse der Jungenfaktoren.....	106
6.4.7	Konfirmatorische Faktorenanalyse des Mädchenfragebogens.....	106
6.4.8	Konfirmatorische Faktorenanalyse des Jungenfragebogens .....	108
7	Diskussion.....	109
7.1	Zur Operationalisierung sozialer Kompetenz.....	109
7.2	Zur dimensional Struktur sozialer Kompetenz .....	113
7.3	Zur Entwicklung von Diagnoseinstrumenten für soziale Kompetenz.....	117
7.4	Implikationen der Arbeit für das Konstrukt der sozialen Kompetenz.....	119
8	Literaturverzeichnis .....	121
9	Abbildungsverzeichnis.....	131
10	Tabellenverzeichnis .....	132
	Anhang .....	A-1



## 1 Einleitung

Das Kommunizieren eigener Wünsche und Bedürfnisse, die Kooperation mit Anderen und das Lösen von Konflikten stellen alltägliche Aufgaben menschlichen Zusammenlebens dar. Obwohl angenommen wird, dass die hierzu erforderlichen Fertigkeiten grundsätzlich von jeder Person erlernt werden können, zeigen sich interindividuelle Unterschiede in der Stärke ihrer Ausprägung, zu deren theoretischer Erklärung das Konstrukt der *sozialen Kompetenz* hinzugezogen wird. Dieser Begriff hat seit den 1980er Jahren einen regelrechten Boom erfahren (Kanning, 2014). Dennoch handelt es sich bei dem zugrunde liegenden Konzept nicht um eine neuzeitliche Erfindung, denn sein Ursprung lässt sich bis zu Sokrates zurückverfolgen (Goldfried & D’Zurilla, 1969).

Während sich die Lebensumwelten und Verhaltensnormen seit der griechischen Antike kontinuierlich gewandelt haben, blieb die Kernannahme einer Befähigung zu *effektivem Verhalten in sozialen Interaktionen* unberührt. Ihre erste wissenschaftliche Aufarbeitung wird Thorndike (1920) zugeschrieben. Dieser postulierte drei Intelligenzen (mechanische, soziale und abstrakte Intelligenz), von denen er die soziale Intelligenz als die Befähigung „to act wisely in human relations“ (S. 228) definierte. In den Thorndike nachfolgenden Jahrzehnten brachten unterschiedliche Akzentuierungen in Forschungsarbeiten zahlreiche Synonyme und verwandte Konzepte hervor (Kanning, 2009a). Eine allgemein anerkannte Definition sozialer Kompetenz existiert bis zum heutigen Tage nicht (Arnold et al., 2012; Kanning, 2014; Nangle et al., 2010).

Allen definitorischen Unschärfen zum Trotz wird das Konstrukt aktuell reger denn je beforscht. Die hohe forschungstheoretische Attraktivität sozialer Kompetenz lässt sich darauf zurückführen, dass sie zugleich als Voraussetzung und Ziel von psychischem Wohlbefinden, Bildung und Lebenserfolg angenommen wird (Arnold et al., 2012; Brohm, 2009; DuBois et al., 2003; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kanning, 2014; Petermann, 2002). Daher kommt soziale Kompetenz in psychologischen und bildungswissenschaftlichen Modellen sowohl als Prädiktor- als auch als Effektivvariable zum Einsatz. Um die Bedeutung sozialer Fertigkeiten als protektive Faktoren zu betonen, werden diese in der Psychologie als Entwicklungsziele definiert (Lindner-Müller, John & Arnold, 2012; Petermann & Petermann, 2009; Reinders, 2008; Topping, Bremner & Holmes, 2000). Von Sei-

ten der Berufspädagogik und von Arbeitgebern<sup>1</sup> werden zunehmend kommunikative Kompetenzen, Kooperations- und Koordinationsfähigkeit sowie Team- und Konfliktfähigkeit gefordert (Schuler & Barthelme, 1995). Dies wird damit begründet, dass heutige Arbeitskontexte einem schnellen Wandel unterliegen, der eine hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit erforderlich macht. Laut deutscher Gesetzgebung ist soziale Kompetenz in allen deutschen Schulgesetzen explizit als Bildungsziel verankert (Frey, 2013). Auch die Europäische Union (2006) bestimmte sie als eine Schlüsselkompetenz für lebenslanges Lernen.

### **1.1 Motivation und Zielsetzung der Arbeit**

Die uneinheitliche Definition und Operationalisierung des Konstrukts trägt in bedeutendem Maße dazu bei, dass wissenschaftliche Studien schwer vergleichbar sind (Cavell, 1990). Nicht nur um die gesetzlichen Vorgaben umsetzen zu können, sondern auch um zu einem besseren Verständnis der Wirkeffekte und Entwicklung sozialer Kompetenz zu kommen, ist es daher unumgänglich, ihre Modellierung in den Fokus zu nehmen. Der hohe Systematisierungsbedarf wird auch daran ersichtlich, dass das Fehlen empirisch hergeleiteter Strukturmodelle sozialer Kompetenz allgemein bemängelt wird (Brohm, 2009; Kanning, 2002a; Schuler & Barthelme, 1995). Aus diesem Grund besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit in der empirischen Herleitung eines Strukturmodells sozialer Kompetenz. Da sie nicht unabhängig vom situativen Kontext, in dem die Interaktion stattfindet, und vom Alter der interagierenden Personen betrachtet werden darf, kann dieses Ziel nur erreicht werden, wenn die Situations- und Altersspezifität bei der Kompetenzmodellierung berücksichtigt werden. Diese machen jedoch die separate Untersuchung verschiedener Interaktionsbereiche und Altersklassen erforderlich.

Die Forschungsarbeit ist wesentlich durch die Längsschnittstudie „Kompetenzentwicklung in multilingualen Schulklassen“ (KEIMS<sup>plus</sup>; Lindner-Müller et al., 2012) motiviert, die von 2007 bis 2010 am Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft der Universität Hildesheim durchgeführt wurde. In diesem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt wurde die soziale, schulfachliche und sprachliche Kompetenz-

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Dessen ungeachtet gelten sämtliche Personenbezeichnungen für beiderlei Geschlecht, es sei denn, geschlechtsspezifische Aussagen werden getroffen. In diesen Fällen wird die Geschlechtsgruppenzugehörigkeit sprachlich angezeigt.

entwicklung von Grundschulern untersucht. Dementsprechend befasste sich die Forschergruppe auch mit der Modellierung und Diagnostik sozialer Kompetenzen. Aus diesem Projekt entsprang die Frage, wie sich soziale Kompetenz in der nächsthöheren Altersklasse (Fünftklässler) modellieren lässt. Folglich besitzt die vorliegende Arbeit einen exemplarischen Charakter: Indem ein Kompetenzstrukturmodell des *Problemlöseverhaltens von Fünftklässlern in Peerkonflikten* erarbeitet wird, wird zugleich das Vorgehen bei der Kompetenzmodellierung demonstriert, das auch auf andere Interaktionsbereiche und Altersklassen übertragen werden kann. Die zugehörigen Forschungsziele umfassen die Operationalisierung des Teilkonstrukts, die Bestimmung seiner latenten Dimensionen und die Prüfung ihrer Replizierbarkeit an einer neuen Stichprobe. Ihre Bearbeitung erfordert ein konsekutives und ergebnisabhängiges methodisches Vorgehen, das sich auch im Aufbau der Arbeit widerspiegelt.

## 1.2 Aufbau der Arbeit

Die Darstellung der theoretischen Grundlagen erfolgt in *Kapitel 2*. Sie beginnt mit der systematischen Aufarbeitung der Definitionsproblematik sozialer Kompetenz. Hierzu werden diejenigen Eigenschaften bestimmt, die ihre Definition und Operationalisierung erschweren. Danach werden Struktur- und Prozessmodelle sozialer Kompetenz beschrieben, aus deren Vergleich die Definitionsproblematik erneut ersichtlich wird.

Anschließend wird die Entwicklung sozialer Kompetenz in den Fokus genommen. Da kein integratives Entwicklungsmodell existiert, werden entwicklungsrelevante Sozialkompetenzfacetten definiert und ihre Herausbildung und Veränderung über die Lebensspanne beschrieben. Vor dem Hintergrund der Fragestellungen liegt der Fokus der Darstellung auf der Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Diese tangiert insbesondere die Veränderungen relevanter Interaktionskontexte und -partner. Am Beispiel eines Entwicklungsmodells sozio-moralischer Kompetenzen wird aufgezeigt, wie ein umfassendes Entwicklungsmodell sozialer Kompetenzen erstellt werden könnte.

Die Definitionsproblematik spiegelt sich auch in der Nutzung verschiedener Methoden und Instrumente zur Diagnostik sozialer Kompetenz wider. Im Diagnostikteil des Kapitels wird erörtert, wie das Konstrukt adäquat operationalisiert werden kann. Hierzu müssen in einem ersten Schritt die interessierenden Facetten und Interaktionsbereiche festgelegt werden. Zur Operationalisierung können unterschiedliche Methoden genutzt, Auskünfte verschiedener Informantengruppen eingeholt und verschiedene Bewertungskriterien zur

Bestimmung der Kompetenzausprägung angelegt werden. Das Kapitel schließt mit einer Übersicht über Erfassungsinstrumente für die Zielgruppe der Zehn- bis Zwölfjährigen. Aus dieser geht hervor, dass kein Instrument zur detaillierten Erfassung des Problemlöseverhaltens in Peerkonflikten existiert.

Vor diesem theoretischen Hintergrund werden in *Kapitel 3* die Zielsetzungen der Arbeit präzisiert und das methodische Vorgehen bei der Kompetenzmodellierung erläutert. Die Wahl eines verhaltensanalytischen Ansatzes zur Operationalisierung sozialer Kompetenz macht drei aufeinander folgende Datenerhebungen erforderlich: In Untersuchung I (*Kapitel 4*) werden Fünftklässler nach relevanten Konfliktsituationen mit Gleichaltrigen befragt. In Untersuchung II (*Kapitel 5*) werden diese Konfliktsituationen den Kindern in Form von Vignetten erneut vorgelegt, um ihr Verhaltensspektrum zu bestimmen. In Untersuchung III (*Kapitel 6*) ist das Vorgehen bei der Untersuchung der dimensional Struktur der sozialen Kompetenz der Fünftklässler beschrieben. Hierzu wird das Vorgehen bei der Erstellung von zwei geschlechtsspezifischen Fragebogeninstrumenten dokumentiert und die Auswertungsstrategie festgelegt. Im Anschluss an die Itemanalyse dienen explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen dem Ziel der Ableitung und Prüfung der dimensional Struktur der Fragebogeninstrumente. Des Weiteren wird die Höhe des Einflusses der Situationsspezifität sozialer Kompetenz anhand hierarchisch geschachtelter Strukturgleichungsmodelle überprüft.

Im vierten bis sechsten Kapitel wird die Diskussion der Ergebnisse bewusst auf die für die nachfolgenden Schritte notwendigen methodischen Entscheidungen beschränkt. *Kapitel 7* beinhaltet die übergreifende Interpretation und Diskussion der Befunde. Zunächst wird die gewählte Operationalisierungsmethode kritisch beleuchtet. Im Folgenden werden die Strukturmodelle der sozialen Kompetenz der Mädchen und Jungen inhaltlich analysiert und miteinander verglichen. Hierbei wird auch auf die faktorielle Stabilität der Faktorenlösungen sowie den Situationsbezug der selbstberichteten Verhaltensweisen eingegangen. Eine diskussionswürdige weiterführende Fragestellung betrifft die Weiterentwicklung der Verfahren zu psychometrischen Diagnoseinstrumenten. Abschließend wird der theoretische Bezug des untersuchten Teilkonstrukts zum Konstrukt der sozialen Kompetenz diskutiert.

## 2 Soziale Kompetenz von Kindern und Jugendlichen

Das vorliegende Kapitel behandelt Fragen der Definition, Modellierung, Entwicklung und Diagnostik der sozialen Kompetenz. Aufgrund des Forschungsschwerpunkts der vorliegenden Arbeit ist die Darstellung an der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet.

Zunächst werden diejenigen Eigenschaften des Konstrukts erläutert, die in der Vergangenheit zur Entstehung unterschiedlicher Definitionen beigetragen haben. Danach werden Struktur- und Prozessmodelle sozialer Kompetenz vorgestellt und die Entstehung und Entwicklung der Teilkonstrukte sozialer Kompetenz im Kindes- und Jugendalter beschrieben. Hierbei muss auch die Veränderung der Interaktionskontexte berücksichtigt werden. Abschließend werden Möglichkeiten der Operationalisierung und Diagnostik behandelt.

### 2.1 Definitiorische Aspekte sozialer Kompetenz

Da sich die alltagssprachliche Bedeutung sozialer Kompetenz „dem Empfänger intuitiv erschließt“ (Frey, 2013, S. 30), verwundert es zunächst, dass ihre Definition die größte Schwäche des Konstrukts darstellt (Arnold et al., 2012; Kanning, 2014; Nangle et al., 2010). Bei genauer Beschäftigung mit der Thematik stellt man jedoch rasch fest, dass die Begrifflichkeiten, die synonym zu dem Konstrukt verwendet oder zumindest mit ihm assoziiert werden, ebenso zahlreich sind wie dessen Definitionsversuche (Arnold et al., 2012). Hierunter fallen insbesondere die *sozialen Fertigkeiten* (im englischen Sprachraum *social skills*), die *interpersonale Kompetenz* sowie die *soziale* und die *emotionale Intelligenz* (Arnold et al., 2012; Kanning, 2009a). Obwohl in allen Forschungsdekaden wiederholt auf die Definitionsproblematik aufmerksam gemacht wurde, konnte das Ziel einer wünschenswerten einheitlichen Definition bisher nicht erreicht werden.

Deutlich vielversprechender fallen die Ergebnisse der Bemühungen aus, den gemeinsamen Kern der vielfältigen Sozialkompetenzdefinitionen im Rahmen von Reviews herauszuarbeiten. Dementsprechende Übersichtsarbeiten wurden unter anderem von Gambrill und Richey (1986), McFall (1982), Merrell und Gimpel (1998), Nangle, Grover, Holleb, Cassano und Fales (2010) und Rose-Krasnor (1997) vorgelegt. Ihnen zufolge stellt *effektives Verhalten in sozialen Situationen* die Grundannahme der Definitionen dar.

Gleichwohl ist dieser gemeinsame Kern ohne zusätzliche Annahmen nicht eindeutig zu interpretieren. Welches Verhalten im Einzelfall gemeint ist und welche Effektivitätskriterien zu dessen Beurteilung herangezogen werden sollen, bleibt dadurch in der Deutungs-

hoheit des Forschers. Dementsprechende theoretische Eingrenzungen machen Sozialkompetenz zwar im Rahmen einzelner Studien definier- und messbar, dehnen allerdings den Konstruktraum erheblich aus und schränken die Vergleichbarkeit von Studien beträchtlich ein (Arnold et al., 2012; Cavell, 1990).

Die Ursachen der verschiedenen Akzentuierungen bei der Operationalisierung des Konstrukts werden im Folgenden systematisiert. Ihre Erläuterungen erfolgen aus Gründen der Übersichtlichkeit getrennt voneinander; die übergreifenden Zusammenhänge werden an den entsprechenden Stellen durch Verweise angezeigt.

### **2.1.1 Perspektiven verschiedener Disziplinen auf das Konstrukt**

Soziale Kompetenz ist vor allem Gegenstand des Forschungsinteresses der Klinischen Psychologie, Entwicklungspsychologie, Arbeitspsychologie und Erziehungswissenschaft (Brohm, 2009; Kanning, 2002a). Allerdings nehmen diese Disziplinen unterschiedliche Facetten des Konstrukts in den Fokus. Aus der Perspektive der *Klinischen Psychologie* stellt soziale Kompetenz einen bedeutsamen Resilienzfaktor dar, der eine positive Wirkung auf zwischenmenschliche Beziehungen und Freundschaften besitzt und über diese Faktoren der psychischen Gesundheit zuträglich ist (DuBois & Felner, 1996; DuBois et al., 2003). Inkompetenz äußert sich demzufolge in defizitärem Verhalten und psychischen Störungen. Historisch gesehen beschäftigte sich das Fach vorwiegend mit der mangelnden Durchsetzungsfähigkeit von Personen mit Störungen, die zu stark internalisierenden Verhaltensweisen führen (Kanning, 2009a), aber auch stark externalisierende Verhaltensweisen können mit einer gering ausgeprägten Sozialkompetenz einhergehen (Petermann & Petermann, 2009).

Die Prozesse, die zur Entstehung von Sozialverhalten führen, können mit Hilfe sozialer Informationsverarbeitungsmodelle (Crick & Dodge, 1994, siehe unten in Kapitel 2.2.2) beschrieben und analysiert werden. Da derartige Modelle sowohl zur Erklärung der Genese sozial kompetenter, als auch inkompetenter Verhaltensweisen genutzt werden können, bilden sie eine wichtige Grundlage für eine verhaltenstherapeutische Intervention. In dieser muss als Ergänzung zum Abbau negativer Verhaltensweisen positives Verhalten identifiziert und gezielt gefördert werden. Dementsprechende Verhaltensweisen lassen sich nach Petermann (2009) den Zieldimensionen des interpersonellen (zum Beispiel Regelakzeptanz, Kooperationsverhalten, prosoziales Verhalten), selbstbezogenen (zum Beispiel

angemessener Emotionsausdruck) und empathischen Verhaltens (zum Beispiel eigenständiges Handeln, Bearbeiten und Beenden einer Aufgabe) zuordnen.

Die defizitorientierte Perspektive des Fachs mit seinem Fokus auf klinisch auffälliges Verhalten führt oftmals zu Negativdefinitionen. Dabei wird das Vorhandensein sozialer Kompetenz über die Abwesenheit inkompetenter Verhaltensweisen bestimmt (Topping et al., 2000). Aufgrund der mangelnden Beschreibung der für soziale Kompetenz charakteristischen Merkmale stehen Negativdefinitionen in der Kritik, und Positivdefinitionen werden vermehrt nachgefragt (Caldarella & Merrell, 1997). In den letzten Jahrzehnten kann jedoch der Trend ausgemacht werden, sich vermehrt der Erklärung von psychischer Gesundheit und prosozialem Verhalten zuzuwenden (DuBois et al., 2003; Nelson & Crick, 1999).

Die *Entwicklungspsychologie* beschäftigt sich mit der Aneignung und der Entwicklung sozialer Kompetenzen über die Lebensspanne. Sie hebt im Gegensatz zur Klinischen Psychologie die Bedeutung der Anpassung eines Individuums an seine Umwelt hervor (Kanning, 2002a). Soziale Kompetenz wird hierzu anhand von Entwicklungszielen beschrieben, zu deren Erreichung altersspezifische Entwicklungsaufgaben bewältigt werden müssen (Petermann, 2010). Welche Kompetenzfacetten entwicklungsbedingten Veränderungen unterliegen, wird in Kapitel 2.3 dargestellt.

In der *Erziehungswissenschaft* wird soziale Kompetenz als allgemeines Bildungsziel aufgefasst, das Kinder und Jugendliche zur demokratischen gesellschaftlichen Teilnahme befähigen soll (Brohm, 2009; Kunter & Stanat, 2002; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Im schulischen Kontext kommt der Vermittlung sozialen Wissens als erlernbarem kognitivem Element sozialer Kompetenz ein hoher Stellenwert zu. Ebenso ergeben sich durch die direkte Interaktion mit Gleichaltrigen vielfältige Anlässe zur Einübung sozial kompetenten Verhaltens (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; vgl. Kapitel 2.3.1.1). Team- und Kommunikationsfähigkeit stellen zentrale Zieldimensionen des schulischen Erziehungsauftrags dar, da sie als Schlüsselkompetenzen für das spätere Berufsleben angesehen werden (Lippitz, 1995; Schuler & Barthelme, 1995).

Beim Bildungsmonitoring hat sich im letzten Jahrzehnt ein Wandel von einer input- zu einer outputorientierten Sichtweise auf Bildungsprozesse vollzogen (Pant, 2013). Seither wird der Kompetenzbegriff zur Formalisierung von Bildungszielen verwendet (Grabowski, 2014; Prenzel, Gogolin & Krüger, 2007). Er dient der Beschreibung von Fertigkeiten, die zugleich funktional, inhaltsübergreifend sowie anforderungs- und situations-

bezogen sind (Klieme, 2004). Unter der Annahme einer domänenspezifischen Organisation von Kompetenzen lassen sich fachliche (analog zu den schulischen Unterrichtsfächern oder den verschiedenen Fachwissenschaften) und überfachliche Kompetenzen unterscheiden. Jedoch bestimmen die meisten bildungswissenschaftlichen Definitionen Kompetenzen als „*erlernbare kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen*“ (Hartig, 2008, S. 17, Hervorhebung im Original). Die Trennung zwischen kognitiven und nicht-kognitiven (volitionalen, motivationalen und sozialen) Kompetenzaspekten entspringt dabei primär forschungspragmatischen Überlegungen (Klieme, 2004). Die damit einhergehende Einschränkung des Kompetenzbegriffs wird für soziale Kompetenz als „weniger funktional“ eingestuft (Wilhelm & Nickolaus, 2013, S. 24). Wird diese theoretische Trennung aufgehoben, lässt sich die soziale Kompetenz den fachübergreifenden Kompetenzen zuordnen (Brohm, 2009).

Mit dem Ziel der Modellierung von Kompetenzen in Bildungsstudien werden Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodelle entwickelt (Fleischer, Koeppen, Kenk, Klieme & Leutner, 2013; Klieme, 2004). Wie Fleischer et al. (ebenda) erläutern, bilden in *Kompetenzstrukturmodellen* verschiedene Dimensionen „inhaltlich unterscheidbare Aspekte [ab], anhand derer sich Kompetenzunterschiede zwischen Personen beschreiben lassen“ (S. 8). Diese Dimensionen werden für verschiedene Inhaltsbereiche unterschieden. Die Bestimmung der individuellen Kompetenzausprägung einer Dimension in einem Inhaltsbereich kann unter Hinzuziehung von *Kompetenzniveaumodellen* erfolgen. Ein solches umfassendes Kompetenzmodell ist in Abbildung 1 exemplarisch für die Bildungsstandards im Fach Mathematik zur Erreichung der allgemeinen Hochschulreife (Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2012) dargestellt. In diesem wurden die Inhaltsbereiche anhand von mathematischen Leitideen (zum Beispiel „Daten und Zufall“) festgelegt, für die verschiedene allgemeine mathematische Kompetenzen (zum Beispiel „Mathematisch argumentieren“) als Zieldimensionen bestimmt wurden. Zur Bestimmung der Kompetenzausprägung werden drei Anforderungsniveaus unterschieden.



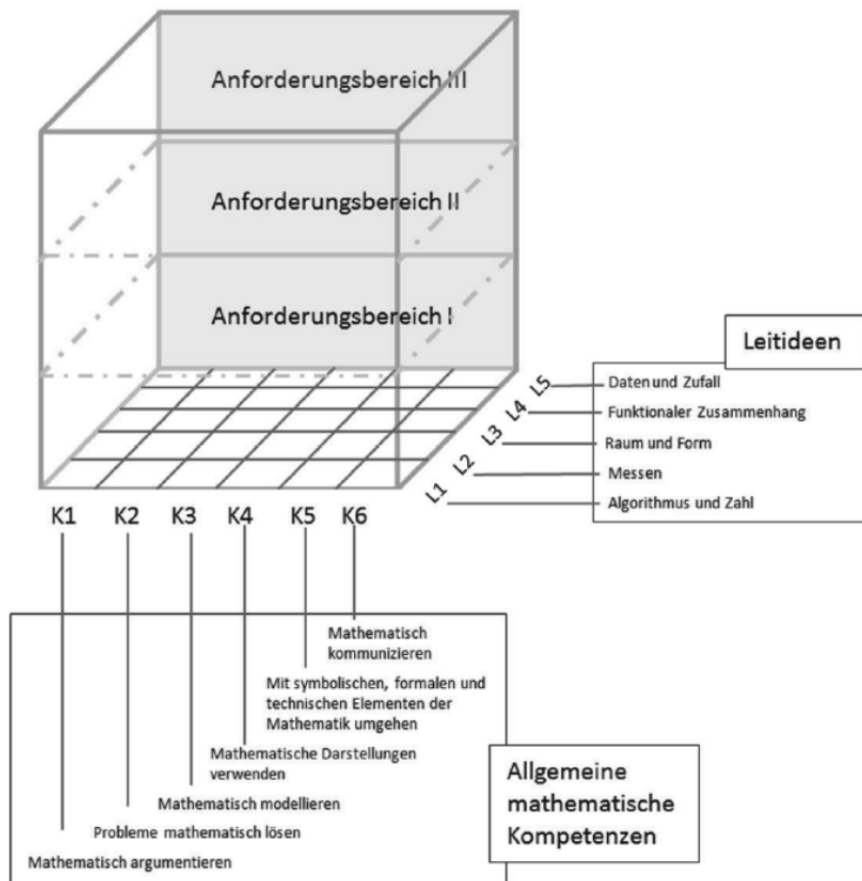


Abbildung 1: Kompetenzmodell der Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife (aus KMK, 2012, S. 11).

Die *Arbeitspsychologie* nimmt die sich ständig verändernden Anforderungen der heutigen Berufswelt in den Fokus. Da Arbeitnehmer zunehmend flexibel reagieren und selbständig verantwortungsvolle Entscheidungen im Arbeitsprozess übernehmen müssen, ist das ausschließliche Vorhandensein fachlicher und methodischer Qualifikationen allein nicht mehr ausreichend (Bastians & Runde, 2002; Klieme, 2004; Schuler & Barthelme, 1995). Die interessierenden Kompetenzfacetten betreffen insbesondere das Führungsverhalten, die Teamfähigkeit und die interkulturelle Kompetenz (Kanning, 2002a). Zur Identifizierung von kompetenten Personen in Bewerbungskontexten werden spezielle Diagnose- und Personalauswahlverfahren entwickelt (Bastians & Runde, 2002; Kanning, 2003).

### 2.1.2 Abstraktionsniveau von Indikatoren sozialer Kompetenz

Mit der bereits erörterten Definition sozialer Kompetenz als effektives Verhalten in sozialen Situationen wurde auf das Problem der Bestimmung von Kompetenzindikatoren verwiesen. Diese unterscheiden sich bezüglich ihrer Abstraktionsniveaus, die über ihre Ver-

haltensnähe bestimmt sind. Mit zunehmender Verhaltensnähe der Operationalisierung werden üblicherweise mehrere Teilkompetenzen mit jeweils eigenen Indikatoren unterschieden. Der Auflösungsgrad, der aus der Anzahl der in einem Kompetenzmodell postulierten Teilkompetenzen resultiert, wird auch als deren *Feingliedrigkeit* bezeichnet (Neumann, 2013).

Innerhalb sehr feingliedriger Modellierungen werden einzelne Verhaltensbausteine sozialer Kompetenz, wie beispielsweise das Herstellen und Aufrechterhalten von Augenkontakt in Interaktionssituationen, hinsichtlich ihrer Effektivität bewertet (Nangle et al., 2010). Dementsprechende Verhaltensweisen werden auch als *social skills* (dt. *soziale Fertigkeiten*<sup>2</sup>; Prenzel et al., 2007; Riemann & Allgöwer, 1993) oder *Sozialkompetenzkomponenten* (Gambrill & Richey, 1986) bezeichnet. Zur Effektivitätsbewertung können unterschiedliche Kriterien herangezogen werden. Entweder werden solche Verhaltensweisen als sozial kompetent eingestuft, welche die Wahrscheinlichkeit einer Verstärkung erhöhen beziehungsweise die einer Bestrafung oder Extinktion verringern (Gresham, 2001), oder es werden A-priori-Annahmen über den Grad der (In-)Kompetenz spezifischer Verhaltensweisen gemacht (Dodge & Murphy, 1984, siehe auch Kapitel 2.1.7). Beide Zugänge können genutzt werden, um Verhaltenschecklisten zu erstellen (Rose-Krasnor, 1997).

Die Bestimmung sozialer Kompetenz über spezifische Verhaltensweisen, beispielsweise das Händeschütteln in einer Begrüßungssituation, hat den Vorteil, dass diese sich unter Verwendung der gängigen sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden gut erfassen lassen. Allerdings bringt eine derartige Operationalisierung auch mehrere, zum Teil ungünstige Einschränkungen mit sich: Die Betrachtung einzelner Fertigkeiten ist problematisch, da lediglich Teilaspekte sozialer Kompetenz erfasst werden, die für sich allein genommen wenig aussagekräftig sind (Nangle et al., 2010). Ob und wie die erfassten Verhaltensweisen zu einer optimalen Verhaltensantwort kombiniert werden sollen, bleibt ohne zusätzliche theoretische Annahmen offen. Damit geht das integrative Potenzial des Konzepts verloren, und dessen hoher Bezug zum situativen Kontext wird vernachlässigt (Dodge & Murphy, 1984; siehe Kapitel 2.1.5). Die oben genannte Situation macht außer dem Händedruck noch weitere Verhaltensweisen, wie beispielsweise das Aufnehmen von Blickkontakt und die Wahl der richtigen Begrüßungsformel, erforderlich. Erst ihre adä-

---

<sup>2</sup> Die Verwendung des Fertigkeitensbegriffs ist in der Literatur ebenso uneinheitlich wie die des Sozialkompetenzbegriffs. Zum Teil werden die Begriffe „soziale Kompetenz“ und „soziale Fertigkeiten“ synonym gebraucht, manchmal werden mit sozialen Fertigkeiten jedoch auch ausschließlich einzelne Verhaltensweisen bezeichnet (Arnold et al., 2012).

quate Kombination macht eine gelungene Kontaktaufnahme aus. Des Weiteren müssen diese Verhaltensweisen an den situativen Rahmen angepasst werden: Die Begrüßung in einer Bewerbungssituation wird vermutlich anders ausfallen als die erste Ansprache einer noch unbekannten Person auf einer Party. Aus diesen Gründen darf bei der Betrachtung einzelner Fertigkeiten streng genommen nicht mehr von Kompetenzmessung gesprochen werden (Neumann, 2013). Darüber hinaus verhindern entwicklungsbedingte Veränderungen, denen die meisten Verhaltensweisen unterliegen, eine über alle Altersspannen gültige Konstruktdefinition (Waters & Sroufe, 1983, siehe Kapitel 2.1.6 und 2.3). Und zu guter Letzt können Validitätsprobleme daraus resultieren, dass eine soziale Fertigkeit ausschließlich durch die auf das Verhalten folgende Verstärkung bestimmt wird (Gresham, 2001). Zum Beispiel müsste eine „inkompetente“ Verhaltensweise, sofern sie durch eine antisoziale Peergroup verstärkt wird, als „kompetent“ ausgewiesen werden.

Alternativ zur Betrachtung vereinzelter Verhaltensweisen besteht die Möglichkeit einer abstrakten Definition (Nangle et al., 2010). Dies geschieht beispielsweise bei der Operationalisierung sozialer Kompetenz über Peerakzeptanz oder soziale Errungenschaften wie Freundschaften (Gresham, 2001). Im Unterschied zu feingliedrigen Ansätzen lassen sich aus derartigen Indikatoren beträchtliche Vorhersagen über zukünftiges Verhalten ableiten. Im Anwendungskontext ist ihre Betrachtung allerdings wenig nützlich. Da das Handlungsergebnis in den Fokus der Erfassung rückt, können Entstehungsprozesse sozialer Kompetenz nicht erklärt werden (Dodge & Murphy, 1984).

Zusammengenommen scheint weder eine sehr feingliedrige noch eine stark abstrahierte Definition sozialer Kompetenz zielführend zu sein. Welches Abstraktionsniveau gewählt wird, hängt mitunter auch vom Ziel der Untersuchung ab. Daher ist eine Integration dieser Ansätze in ein ganzheitliches Modell anzustreben (Neumann, 2013). Hierzu wird ein umfassender theoretischer Referenzrahmen benötigt, um die notwendige theoretische Verbindung zwischen der Konstrukt- und der Verhaltensebene herzustellen. Einen solchen Referenzrahmen können Strukturmodelle sozialer Kompetenz wie das Sozialkompetenz-Prisma von Rose-Krasnor (1997) und das Dreikomponenten-Modell sozialer Kompetenz nach Cavell (1990) (vgl. Kapitel 2.2.1) liefern. Ergänzend zu Strukturmodellen können Prozessmodelle hinzugezogen werden, um zu erklären, wie einzelne Fertigkeiten zu einer Verhaltensantwort kombiniert werden.

### 2.1.3 Einordnung als Persönlichkeitseigenschaft oder Katalog von Fertigkeiten

Die Frage danach, ob soziale Kompetenz als latente Persönlichkeitseigenschaft oder als Katalog von Fertigkeiten aufgefasst werden soll, berührt in erster Linie deren zeitliche Stabilität und Lernbarkeit.

Personeneigenschaften werden als Ursache für „stabile Beziehungen zwischen den Situationen und den Reaktionen einer Person“ angesehen (Asendorpf, 2004, S. 36). Diese latenten Konstrukte müssen indirekt über Verhaltensindikatoren erschlossen werden (McFall, 1982). Auch von Kompetenzen wird angenommen, dass sie latente Konstrukte darstellen, die ausreichend stabil sind, um gemessen werden zu können (Grabowski, 2014). Der Übertragung des Eigenschaftskonzepts auf soziale Kompetenz widerspricht allerdings, dass weitgehend Einigkeit über die Multidimensionalität des Konstrukts besteht (Arnold & Lindner-Müller, 2012).

Auch bereichsspezifisches Lernen lässt sich unter der Annahme eines Persönlichkeitsfaktors nicht gut erklären (Klieme & Hartig, 2007). Vor allem in klinisch-psychologischen und erziehungswissenschaftlichen Kompetenzdefinitionen wird jedoch die Lern- und Trainierbarkeit von Kompetenzen betont (Weinert, 2001). Daher fokussieren Fertigungsansätze einzelne erlernbare Verhaltensweisen (skills) (McFall, 1982). Daran ist problematisch, dass jede Situation für sich genommen durch sehr spezifische Charakteristika und Anforderungen gekennzeichnet ist, die den Einsatz unterschiedlicher Fertigkeiten und Fertigkeits-Kombinationen erforderlich machen. Dementsprechend ist die Vorhersage und das Training sozialer Kompetenz ohne Berücksichtigung situativer Merkmale unmöglich und die Annahme einer allgemeinen sozialen Kompetenz nicht haltbar (Kanning, 2002a; McFall, 1982). Die Definition sozialer Kompetenz über einen Katalog spezifischer Fertigkeiten ist daher zu ihrer Erklärung, Beschreibung und Vorhersage ungenügend.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird in integrativen Ansätzen angenommen, dass mit sozialer Kompetenz assoziierte Fertigkeiten kontextspezifisch erworben und angewendet werden. Dabei wird die soziale Kompetenz einer Person auch durch überdauernde Persönlichkeitsmerkmale moderiert, weswegen sich Persönlichkeitscharakteristika auf die Aneignung und Implementierung spezifischer Fertigkeiten förderlich oder hemmend auswirken können (Arnold et al., 2012; Schuler & Barthelme, 1995). Dementsprechend unterscheidet Kanning (2002a; 2009a) allgemeine (kontextunabhängige) und bereichsspezifische soziale Kompetenzen. Allgemeine Kompetenzen können dabei „als eine Teilmenge gängiger Persönlichkeitsmerkmale“ (Kanning, 2009a, S. 20) betrachtet werden.

Für beide Kompetenzarten wird Lern- und Trainierbarkeit angenommen. Soziale Kompetenz stellt in diesem Sinne ein multidimensionales „Metakonstrukt“ dar (Kanning, 2002a, S. 161).

#### **2.1.4 Dimensionale Strukturierungen**

Der Auffassung sozialer Kompetenz als multidimensionales Konstrukt entspringt die Forderung, den Plural des Begriffs – *soziale Kompetenzen* – zu verwenden (Greif, 1994; Hinrich & Pfungsten, 2002; Kanning, 2005; Schuler & Barthelme, 1995). Nicht eindeutig geklärt ist bisher jedoch die Frage nach der Anzahl der Teilkonstrukte und ihren dimensionalen Strukturierungen. Obwohl Kompetenzstrukturmodelle von Cavell (1990), DuBois und Felner (2003) und Rose-Krasnor (1997) ausgearbeitet wurden, wird an ihnen kritisiert, dass sie theoretischen Ursprungs sind (Brohm, 2009; Kanning, 2002a; Schuler & Barthelme, 1995). Empirisch hergeleitete Taxonomien sind rar, finden sich jedoch bei Caldarella und Merrell (1997) und Kanning (2002a; 2009b). Die genannten Modelle sind in Kapitel 2.2.1 beschrieben.

#### **2.1.5 Situations- beziehungsweise Kontextspezifität**

Die meisten Definitionen und Modelle sozialer Kompetenz betonen explizit deren Situations- oder Kontextspezifität (zum Beispiel Greif, 1994; Kanning, 2009a; Rose-Krasnor, 1997). Diese resultiert daraus, dass in Abhängigkeit von den situativen Umständen einer Interaktion verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich sind, um sozial kompetent handeln zu können. In der Literatur werden die beiden Begrifflichkeiten synonym verwendet. Jedoch beschreibt der Begriff der Kontextspezifität das Phänomen treffender, da anzunehmen ist, dass sich verschiedene Situationen in Situationsklassen (= Kontexte) ordnen lassen, die ähnliche Anforderungen mit sich bringen. Dementsprechend kann und darf nicht davon ausgegangen werden, dass Wissen und Verhaltensweisen, die in einer bestimmten Situationsklasse regelmäßig zielführend und kompetent eingesetzt werden, auf Situationen eines anderen Typs problemlos übertragbar sind (Greif, 1994). Dies geht mit der Annahme einher, dass bereichsspezifische soziale Kompetenzen für spezielle Kontexte erlernt und in diesen trainiert werden müssen.

Die situativen Bedingungen können sich zudem darauf auswirken, ob sich die personimmanente soziale Kompetenz tatsächlich im Verhalten zeigt. Aus diesem Grund unterscheidet Kanning (2009a) zwischen der sozialen Kompetenz zugrunde liegenden Verhaltens-

potenzial und dem tatsächlichen Verhalten in einer konkreten Situation. Diese Unterscheidung verdeutlicht der Autor durch separate Definitionen sozial kompetenten Verhaltens und sozialer Kompetenz. Unter sozial kompetentem Verhalten versteht er das „Verhalten einer Person, das in einer spezifischen Situation dazu beiträgt, die eigenen Ziele zu verwirklichen, wobei gleichzeitig die soziale Akzeptanz des Verhaltens gewahrt wird“ (ebenda, S. 15). Soziale Kompetenz definiert er als die „Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, welche die Qualität des eigenen Sozialverhaltens – im Sinne sozial kompetenten Verhaltens – fördert“ (ebenda). Um dieses Wissen, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten zu bestimmen, ist die Berücksichtigung vieler verschiedener Situationen nötig (Klieme & Hartig, 2007).

Im Rahmen der Definition und Erfassung sozialer Kompetenz ist eine Eingrenzung auf eine übersichtliche Anzahl von Situationen jedoch unabdingbar, da die Gefahr besteht, „dass der Bereich relevanter Situationen so breit gefasst ist, dass das darauf bezogene Konstrukt nicht mehr fassbar ist“ (Hartig, 2008, S. 20). In Konsequenz stellt sich die Frage, welche Situationen zu berücksichtigen sind. Ihre grundsätzliche Beantwortung ist aufgrund der Abhängigkeit vom jeweiligen Untersuchungsziel nicht möglich. Einen ersten Anhaltspunkt kann Bronfenbrenners (1989) ökologische Systemtheorie geben. Dementsprechend wird der Aspekte der Kontextspezifität für Kinder und Jugendliche in Kapitel 2.3.1 unter einer Entwicklungsperspektive spezifischer beleuchtet.

Abschließend ist anzumerken, dass die Frage, wie hoch der situative Einfluss auf das Verhalten und damit die Varianzaufklärung der Kontexte ist, bisher kaum thematisiert wurde. Diese ist jedoch für eine kontextunabhängige Verhaltensprognose, wie sie im Rahmen der Diagnostik sozialer Kompetenzen oftmals vorgenommen wird, von zentraler Bedeutung.

### **2.1.6 Altersspezifität**

Soziale Kompetenz umfasst die kognitive, emotionale und moralische Entwicklung sowie behaviorale Komponenten und Wissenskomponenten (vgl. Kapitel 2.3), die besonders in Kindheit und Jugend einer kontinuierlichen Weiterentwicklung unterliegen. Der Ausprägungsgrad sozialer Kompetenz lässt sich somit nur unter Berücksichtigung des Lebensalters der agierenden Person bestimmen (Arnold et al., 2012). Dies führt allerdings dazu, dass in Abhängigkeit von der untersuchten Altersklasse sehr unterschiedliche Indikatoren sozialer Kompetenz betrachtet werden müssen. Die Bestimmung entsprechender alters-

adäquater Indikatoren fällt traditionell unter den Aufgabenbereich der Entwicklungspsychologie.

### 2.1.7 Normativer Bezugsrahmen

Der Kompetenzbegriff ist nicht wertneutral (Groeben, 2004; McFall, 1982). Seine Verwendung impliziert im Allgemeinen eine hohe Ausprägung des zugrunde liegenden Konstrukts. Um den Grad der Kompetenzausprägung bestimmen zu können, wird ein Gütemaßstab benötigt. Mit dem Begriff der *Effektivität* wird ein Kriterium genannt, das in den meisten Sozialkompetenzdefinitionen vertreten ist. Dieses Kriterium wird allerdings nicht immer expliziert, so dass oftmals unklar bleibt, woran sich die Effektivität eines Verhaltens bemisst. In der Literatur werden als Anhaltspunkte für Bewertungskriterien unter anderem die Notwendigkeit einer Interessenbalance, die Berücksichtigung gesellschaftlicher Normen und das zeitliche Andauern der Effektivität einer Verhaltensweise diskutiert (Brohm, 2009):

*Interessenbalance.* Unterschiedliche Auffassungen bestehen darüber, ob sozial kompetentes Verhalten allein aus der Erreichung der eigenen Ziele oder aber aus der Berücksichtigung der Interessen des Interaktionspartners besteht. Nach Greif (1994) ist „sozial kompetentes Verhalten [...] keineswegs mit hilfsbereitem, ‚sozialem‘ Handeln gleichzusetzen sondern bezieht sich nur auf die Effektivität oder *Effizienz* [Hervorhebung im Original], mit der ein angestrebtes *Ziel erreicht werden kann* [Hervorhebung im Original]“ (S. 313). Nach dieser Definition, welche die Durchsetzungskomponente des Verhaltens betont, kann „sozial kompetentes“ Verhalten antisozial und prosoziales Verhalten „sozial inkompetent“ sein. Andere Definitionen schränken den Grad der Durchsetzung dahingehend ein, dass das Verhalten mindestens als sozial akzeptabel gelten muss oder nicht zu Lasten anderer Personen gehen darf (Kanning, 2002a; Riemann & Allgöwer, 1993). Hierdurch wird zusätzlich die Bedeutung der Anpassung einer Person an ihre Umwelt ins Spiel gebracht.

*Gesellschaftliche Normen.* Die Bestimmung eines angemessenen Verhältnisses von Durchsetzung und Anpassung kann nicht allgemeingültig erfolgen, da situative, altersspezifische und kulturelle Faktoren die Akzeptabilität des Verhaltens beeinflussen können (Topping et al., 2000). Vor allem gesellschaftliche Normen und Konventionen können kulturell unterschiedlich ausgeprägt sein. Dabei unterliegen die Normen und Konventionen einer jeden Kultur einem stetigen zeitgeschichtlichen Wandel, von dem auch Bil-

dungs- und Erziehungsziele wie Mündigkeit und demokratische Teilhabe nicht angenommen sind (Frey, 2013; Prenzel et al., 2007).

*Zeitliches Andauern der Effektivität.* Hinsichtlich des Zeitbezugs der Effektivität können kurzfristige und langfristige Konsequenzen unterschieden werden. Kurzzeitig effektive Lösungen (beispielsweise einem anderen Kind ein begehrtes Spielzeug einfach wegnehmen) müssen nicht dauerhaft erfolgreich sein und können sich „rächen“ (zum Beispiel über den langfristigen Verlust des Kindes als Spielgefährten). Viele Definitionen beinhalten daher, dass ein Verhalten nur als sozial kompetent bezeichnet werden darf, wenn es auch auf lange Sicht effektiv und effizient ist (Goldfried & D’Zurilla, 1969).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass kein allgemeines und dauerhaft gültiges Bewertungskriterium für sozial kompetentes Verhalten existieren kann. Die Bewertung eines Verhaltens hat immer in seinem zeitgeschichtlichen Kontext zu erfolgen. Dies stellt jedoch keinen Schwachpunkt des Sozialkompetenz-Konstrukts dar, da der Kern des Konstrukts hiervon unberührt bleibt. Im Rahmen der Kompetenzmodellierung müssen daher Kompetenzstruktur- und Kompetenzniveaumodelle getrennt voneinander entwickelt werden, wie es bereits in anderen Forschungsbereichen gängige Praxis ist (Fleischer et al., 2013). Dabei ist auch zu prüfen, ob die Annahme einer Stufung von einer geringen bis zu einer hohen Kompetenzausprägung analog zu fachlichen Kompetenzen für soziale Kompetenz möglicherweise zu kurz greift. Wie Criblez und Huber (2011) anführen, gibt es aus erziehungswissenschaftlicher Sicht „vor allem in Kompetenzbereichen, die affektive Aspekte und Einstellungen einschließen, wie der sozialen oder interkulturellen Kompetenz, [...] möglicherweise keine klar abgrenzbaren und auf einer Skala von ‚niedrig‘ bis ‚hoch‘ bewertbaren Niveaus, sondern eher unterschiedliche Kompetenzmuster oder -typen“ (S. 22). Darüber hinaus ist bei der Entwicklung von Kompetenzstufen – falls diese denn auf soziale Kompetenz übertragbar sind – zu beachten, dass aus Kompetenzstufen keine Entwicklungsmodelle abgeleitet werden dürfen (Robitzsch, 2013). Die Frage der Entwicklung sozialer Kompetenz im Lebenslauf stellt somit einen eigenständigen Forschungsbereich dar.

### **2.1.8 Abgrenzung zu benachbarten Konstrukten**

Aufgrund der oben aufgeführten Probleme sozialer Kompetenz verschwimmen die Grenzen zu benachbarten Konstrukten (Greif, 1994). Dies bewirkt ein weiteres definitorisches Problem. Ein Abgrenzungsversuch von Kanning (2009a, S. 24) resultiert in dem Fazit, dass „die Auseinandersetzung mit verwandten Konstrukten wenig zur Erklärung sozial



kompetenten Verhaltens“ beiträgt. Er sieht soziale Kompetenz als Oberbegriff zu den gängigsten verwandten Begriffen wie interpersonale Kompetenz, soziale Intelligenz, emotionale Intelligenz und soziale Fertigkeiten. Dabei repräsentieren die unterschiedlichen Benennungen lediglich diejenigen Akzentuierungen, die durch den Fokus des Forschers auf einen Teilaspekt sozialer Kompetenz entstanden sind.

Während dies auf die ersten Begriffsbestandteile (interpersonal, emotional, sozial, ...) eindeutig zutrifft, wird im Kontext der vorliegenden Arbeit deutlich für die Verwendung des Kompetenz- an Stelle des Intelligenzbegriffs plädiert. Die Auffassung des Konstrukts als Kompetenz wird seinem Situationsbezug gerecht und betont zugleich dessen Lern- und Trainierbarkeit (Klieme, 2004). Im Gegensatz dazu wird das Konstrukt bei Verwendung des Intelligenzbegriffs zu stark auf wenig veränderbare kognitive Aspekte eingegrenzt (Kanning, 2009a).

In der Operationalisierung sozialer Kompetenz liegt ein Lösungsansatz für das Benennungsproblem, sofern sie nicht willkürlich, sondern systematisch und theoriegeleitet erfolgt (Kanning, 2014). Zur Bestimmung relevanter Teilkonstrukte kann ein theoretisch bestimmtes Kompetenzmodell nach bildungswissenschaftlicher Vorlage wie in Abbildung 4 (siehe Seite 26) genutzt werden. Erst wenn über die Operationalisierung der resultierenden Teilkonstrukte der Konstruktraum präzise bestimmt ist, lassen sich auch seine Grenzen beschreiben und benachbarte Konstrukte benennen. Somit stellt der Prozess einer fundierten Testkonstruktion gleichzeitig eine empirisch fundierte Modellierung des Konstrukts – oder wenigstens eines Teilkonstrukts – dar (Grabowski, 2014).

## 2.2 Modelle sozialer Kompetenz

Ebenso wie es keine allgemein akzeptierte Definition des Konstrukts gibt, hat sich bisher auch kein theoretisches Modell sozialer Kompetenz durchgesetzt (Kanning, 2014). Die in der Literatur am weitesten verbreiteten Modelle lassen sich in Struktur- und Prozessmodelle unterteilen. *Kompetenzstrukturmodelle* beschreiben die dem latenten Konstrukt immanenten Dimensionen und können entweder theoretisch oder faktorenanalytisch gewonnen werden. *Prozessmodelle* hingegen erklären die Entstehung sozial kompetenten Verhaltens in einem mehrschrittigen Ablauf. Mit ihrer Hilfe lässt sich beschreiben, wie unterschiedliche Fertigkeiten in einer konkreten Situation zu einer effektiven Verhaltensantwort integriert werden. Das vorliegende Kapitel gibt eine Übersicht über die zentralen Modelle sozialer Kompetenz.

### 2.2.1 Kompetenzstrukturmodelle

Während theoretische Kompetenzstrukturmodelle oftmals den Bemühungen einer Integration bisheriger Operationalisierungsansätze entspringen, bilden empirisch hergeleitete Modelle bisher eher die Ausnahme und stellen eine Forschungslücke dar (Brohm, 2009; Frey, 2013; Kanning, 2009a). Die Strukturmodelle von Cavell (1990), Rose-Krasnor (1997) und DuBois, Felner, Lockerd, Parra und Lopez (2003) wurden allesamt theoretisch hergeleitet. Empirisch fundierte Modelle bestehen bisher lediglich in Form der Arbeiten von Caldarella und Merrell (1997) und Kanning (2002b; 2009b). In den nachfolgenden Kapiteln erfolgt die Darstellung der Modelle nach dem Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung, um zugleich die Entwicklung der Forschung in diesem Bereich aufzuzeigen.

#### 2.2.1.1 Dreikomponenten-Modell sozialer Kompetenz

Cavell (1990) sieht die mangelnde Vergleichbarkeit von Sozialkompetenzstudien darin begründet, dass auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus verschiedene Teilkonstrukte sozialer Kompetenz betrachtet werden. Mit dem *Dreikomponenten-Modell sozialer Kompetenz* verfolgt er das Ziel, bestehende Definitionsansätze in einen den gesamten Konstruktraum einschließenden theoretischen Rahmen zu integrieren. Das Modell umfasst die Ebenen *social adjustment*, *social performance* und *social skills*, die hierarchisch angeordnet sind. Ihre Definitionen und Beispiele für Indikatoren sind in Tabelle 1 dargestellt.

Auf der höchsten Ebene versteht der Autor unter *social adjustment* den Ausprägungsgrad, zu dem von einer Person entwicklungsangemessene, sozial erwünschte Status erreicht werden. Als Indikatoren können beispielsweise der soziale, emotionale, familiäre und Beziehungsstatus herangezogen werden. Das Vorhandensein derartiger Errungenschaften ist allerdings nicht allein mit Resultaten sozialer Kompetenz identisch, sondern basiert auf ihrer Interaktion mit verschiedenen anderen Faktoren (zum Beispiel dem äußeren Erscheinungsbild oder akademischen Fähigkeiten). Daher ist *social adjustment* als eigenständiges, aber mit sozialer Kompetenz überlappendes Konstrukt anzusehen.

*Social performance* steht auf der mittleren Hierarchieebene und stellt die Bewertung des Verhaltens einer Person in einer sozialen Situation dar. Soziale Performanz ist nicht mit spezifischen Fertigkeiten per se gleichzusetzen, da ihre Bewertung immer anhand aufgabenspezifischer Kriterien vorgenommen wird.

Unter *social skills* versteht Cavell die spezifischen Fertigkeiten, die benötigt werden, um eine soziale Aufgabe kompetent zu bewältigen. Hierunter summieren sich sowohl offene

Verhaltensweisen als auch sozial-kognitive und emotionsregulatorische Fertigkeiten. Die Integration einzelner Fertigkeiten zu Verhaltensantworten kann im Rahmen von Prozessmodellen beschrieben werden.

Tabelle 1: Dreikomponenten-Modell sozialer Kompetenz (Cavell, 1990).

<b>Ebene</b>	<b>Definition</b>	<b>Indikatoren (Beispiele)</b>
social adjustment	„the extent to which individuals are currently achieving societally determined, developmentally appropriate goals“ (S. 117)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• health status</li> <li>• legal status</li> <li>• academic status</li> <li>• occupational status</li> <li>• socioeconomic status</li> </ul>
social performance	“the degree to which an individual’s responses to relevant, primarily social situations meet socially valid criteria” (S. 118)	task-specific criteria, e. g. <ul style="list-style-type: none"> <li>• rate of social interaction</li> <li>• discrete behaviors assumed to have intrinsic social value</li> </ul>
social skills	“specific abilities that enable one to perform competently within social tasks” (S. 117)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• stimulus encoding</li> <li>• decision making</li> <li>• response enactment</li> <li>• overt behaviors</li> <li>• social cognitive behaviors</li> </ul>

Ebenso wie auf der adjustment-Ebene betont Cavell auch auf der performance-Ebene die Wertegebundenheit der Kompetenzindikatoren und -kriterien. Des Weiteren hebt der Autor die Bedeutung der Situationsspezifität sozialer Kompetenz hervor und legt die empirisch basierte Gewinnung relevanter Situationen und Kriterien mit Hilfe verhaltensanalytischer Ansätze nahe. Dabei hält er es für unumgänglich, immer auch die Performanz an sich (und nicht nur Determinanten oder Produkte ebendieser) zu betrachten.

### 2.2.1.2 Sozialkompetenz-Prisma

Auch das *Sozialkompetenz-Prisma* von Rose-Krasnor (1997; Abbildung 2) ist ein Rahmenmodell mit drei aufeinander aufbauenden Ebenen. An der Spitze des Prismas steht die *Theorieebene*. Sie repräsentiert das gesamte Konstrukt der sozialen Kompetenz, welches als „effectiveness in interaction“ (ebenda, S. 112) definiert wird. Effektivität wird als kumulatives Handlungsergebnis verstanden und ist davon abhängig, inwieweit Bedürfnisse kurz- und langfristig organisiert werden können. Soziale Kompetenz setzt sich nicht ausschließlich aus bestimmten Fertigkeiten zusammen, sondern wird in Anlehnung an Waters und Sroufe (1983) als ein Konstrukt angenommen, das verschiedene Fertigkeiten in einer Situation zu einer effektiven Verhaltensantwort organisiert. Eine Abschätzung der Effekti-

vität kann nicht ohne Berücksichtigung des Einflusses des Interaktionspartners, des Kontexts und der Ziele der handelnden Person vorgenommen werden.

Auf der mittleren *Indexebene* stehen verschiedene Indizes sozialer Kompetenz. Diese sind aufgrund theoretischer Annahmen in einen selbstbezogenen (*self*) und einen auf andere Personen bezogenen (*others*) Bereich unterteilt. Diese Bereiche repräsentieren die Ziele und Bedürfnisse der eigenen Person und der Interaktionspartner. Dabei wird angenommen, dass beide Bereiche für die soziale Kompetenz einer Person gleichermaßen bedeutend sind. Für soziale Konflikte betrachtet die Autorin eine Integration beider Perspektiven als bedeutsam. Es ist jedoch möglich, dass die Bereiche in einem direkten Konflikt zueinander stehen. Ferner wird angenommen, dass interindividuelle Unterschiede darin bestehen, inwieweit diese Bereiche im Handlungskontext berücksichtigt werden.

Als Indikatoren selbstbezogener Fertigkeiten können beispielsweise Selbstwirksamkeit und selbstregulatorische Fähigkeiten herangezogen werden. Die Indizes der auf andere Personen bezogenen Fertigkeiten umfassen unter anderem den soziometrischen Status einer Person oder die Qualität ihrer sozialen Beziehungen. Von Interesse ist insbesondere die qualitative Ausprägung dieser Indizes, die aufgrund ihrer interaktiven Natur allerdings auch durch die Handlungspartner beeinflusst wird. Zudem erfolgt auf der Index-Ebene eine Unterteilung in verschiedene Kontexte, um die Situationsspezifität der Fertigkeiten zu verdeutlichen.

Die *skills-Ebene* bildet das Fundament des Prismas und enthält die zentralen Voraussetzungen für die Entwicklung sozialer Kompetenz. Dies sind soziale, emotionale und kognitive Fertigkeiten sowie motivationale Faktoren, die in der Person veranlagt sind. Die zugehörigen Fertigkeiten können kontextspezifisch oder kontextübergreifend sein.

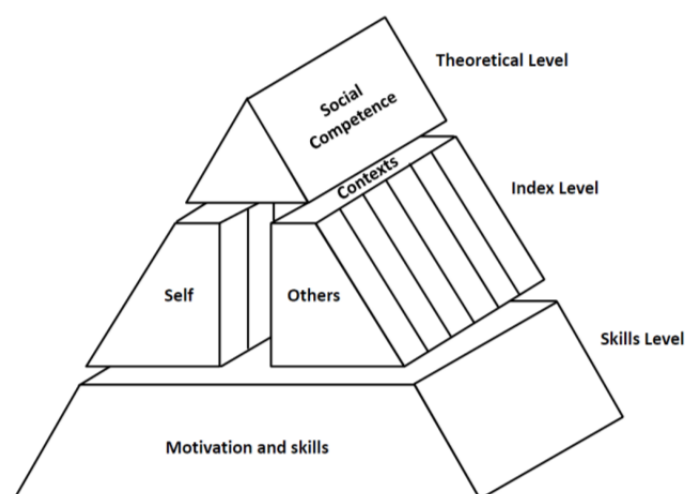


Abbildung 2: Sozialkompetenz-Prisma (Rose-Krasnor, 1997, S. 120).

### 2.2.1.3 Vier-Komponenten-Modell

DuBois et al. (2003) postulieren ein Modell, das die Wirkung sozialer Kompetenz auf positive, nicht klinische Aspekte psychischer Gesundheit im Fokus hat. Dabei werden zugleich diejenigen Momente bestimmt, welche soziale Kompetenz konstituieren. Im *Vier-Komponenten-Modell*, das in Abbildung 3 dargestellt ist, steht die positive psychische Gesundheit (*positive mental health*) von Kindern und Jugendlichen an der Spitze. Die beiden Konstrukte (a) soziale Kompetenz und (b) psychische Kompetenz/Wohlbefinden (engl. *psychological competence/well-being*) werden als ihre zentralen Einflussfaktoren angenommen. Sie repräsentieren die soziale und psychische Dimension der allgemeinen psychischen Gesundheit.

In der ursprünglichen Version des Modells (DuBois & Felner, 1996) war ausschließlich soziale Kompetenz als Mediatorvariable für die positive psychische Gesundheit enthalten. Den Ausprägungsgrad sozialer Kompetenz bemessen die Autoren daran, inwieweit eine Person die für effektives zwischenmenschliches Handeln benötigten Fähigkeiten zeigt. Der Einfluss sozialer Kompetenz auf die psychische Gesundheit besteht darin, dass sie maßgeblich zur erfolgreichen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben beiträgt und ein Fundament für den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen bildet (DuBois & Felner, 1996). Soziale Kompetenz und psychische Gesundheit werden bewusst als getrennte Konstrukte angenommen, da letztere auch von anderen Faktoren, zum Beispiel Ängstlichkeit, beeinflusst wird (DuBois & Felner, 1996). Um dies zu verdeutlichen, wurde in der überarbeiteten Version des Modells das Konstrukt *psychological competence/well-being* als zusätzliche Mediatorvariable für die psychische Gesundheit ergänzt. Es repräsentiert die Selbsteinschätzung der Person und ihres Lebens. Die Ergänzung wurde vorgenommen, da objektive und subjektive Kompetenzeinschätzung zwar in einer engen Beziehung zueinander stehen, die individuelle Sichtweise allerdings bedeutsame zusätzliche Varianzanteile aufklärt (DuBois et al., 2003). Der Ausprägungsgrad des Konstrukts *psychological competence/well-being* wird darüber bestimmt, in welchem Maß diese Einschätzung günstig und damit der psychosozialen Anpassung zuträglich ist. Dabei wird im Laufe des Heranwachsens eine wechselseitige Beeinflussung von sozialer Kompetenz und *psychological competence/well-being* angenommen.

Nicht von der Modellrevision betroffen sind die vier zentralen Teilkomponenten (*domains*, DuBois & Felner, 1996, S. 127) der sozialen Kompetenz und der *psychological competence/well-being*. Diese umfassen kognitive, behaviorale, emotionale und motivati-

onale Faktoren, die jeweils einzelne Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kompetenzen beinhalten. Sie wurden entgegen der ersten Version des Modells jedoch um spezifische Komponenten, die insbesondere das psychological competence/well-being beeinflussen, ergänzt. Die vier Teilkomponenten werden einzeln als notwendig, aber nicht hinreichend für das Erreichen positiver Handlungsergebnisse angesehen. Hieraus resultiert die Forderung nach ganzheitlichen, alle Domänen berührenden Interventionsansätzen. Das Modell ist maßgeblich von der Annahme beeinflusst, dass im Rahmen einer Person-Umwelt-Interaktion die eingesetzten Fertigkeiten zu dem Kontext passen müssen, in dem sie genutzt werden. Dadurch finden die Aspekte der Situationsspezifität und Kulturabhängigkeit Berücksichtigung.

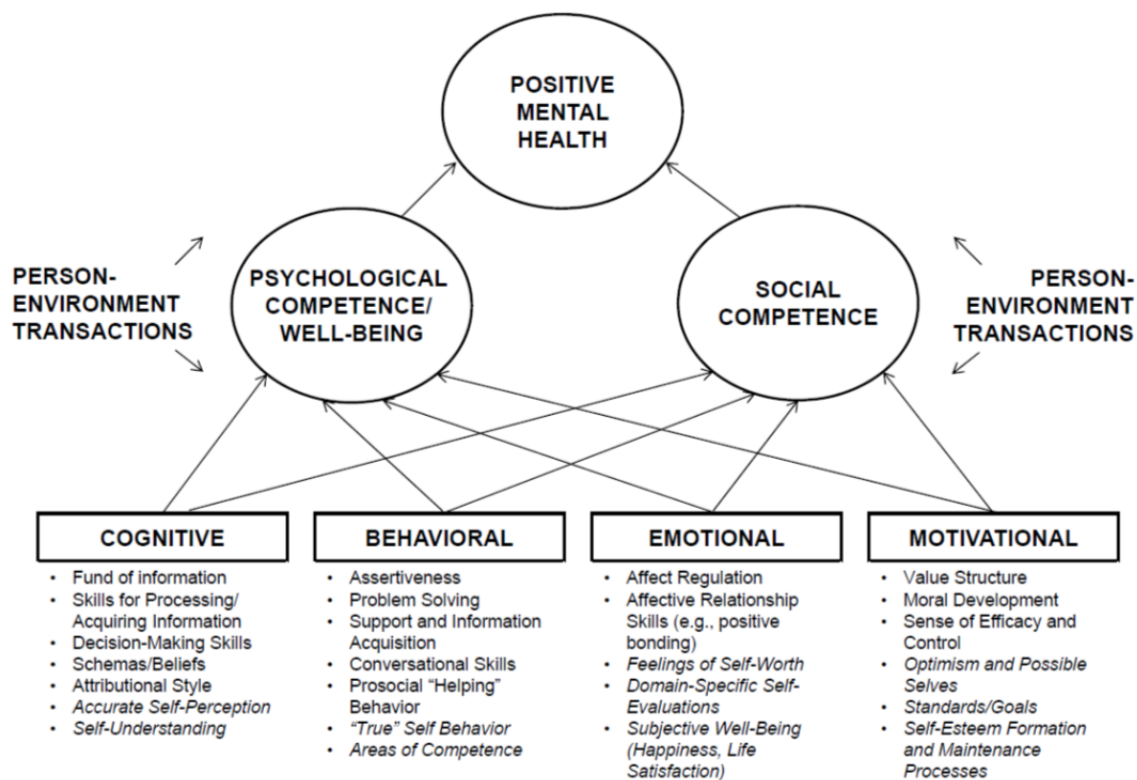


Abbildung 3: Vier-Komponenten-Modell nach DuBois et al. (2003, S. 405).

*Anmerkung.* Ergänzungen zur ursprünglichen Version des Modells sind kursiv gedruckt.

#### 2.2.1.4 Taxonomie positiver sozialer Fertigkeiten nach Caldarella und Merrell

Mit dem Ziel der Positivdefinition sozialer Kompetenz erstellten Caldarella und Merrell (1997) eine Taxonomie positiver sozialer Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen. Hierzu identifizierten sie im Rahmen eines Reviews 19 faktorenanalytische Studien, in denen latente Dimensionen sozialen Verhaltens ermittelt wurden. Die Autoren untersuchten die in diesen Studien gefundenen Faktoren und stellten fest, dass die Modelle im Mit-

tel drei Faktoren enthielten, deren durchschnittliche Varianzaufklärung bei 23 % ( $SD = 22\%$ ) lag. Mit dem Ziel der Erstellung einer übergreifenden Verhaltenstaxonomie gruppierten die Autoren diese Faktoren anhand inhaltlicher Kriterien. Als Resultat fanden sie fünf Dimensionen, die dem sozialen Verhalten zugrunde liegen: *Peerbeziehungen* (*peer relations*), *Selbstmanagement* (*self management*), *schulbezogene Aspekte* (*academic*), *Compliance/Kooperation* (*compliance*) und *Durchsetzungsfähigkeit* (*assertation*) (Übersetzung nach Arnold et al., 2012). Die Inhalte der Dimensionen sind in Tabelle 2 exemplarisch anhand der am häufigsten mit ihnen assoziierten sozialen Fertigkeiten beschrieben. Die Autoren merken an, dass die einzelnen Dimensionen, wie beispielsweise die schulbezogenen Aspekte und die Kooperations-Dimension, ähnliche Verhaltensweisen enthalten und daher nicht unabhängig voneinander sind. Sie erklären diese Überlappungen anhand der Bedeutung der beteiligten Verhaltensweisen in verschiedenen Situationen und Kontexten. Allerdings konnte die Situationsspezifität in dieser Studie nicht berücksichtigt werden. Die Verfasser der Metaanalyse vermuten jedoch, dass die Mehrheit der analysierten Fertigkeiten im schulischen Kontext untersucht wurde.

Tabelle 2: Taxonomie positiver sozialer Verhaltensweisen (Caldarella & Merrell, 1997).

Dimension	Häufigkeit	zugehörige Verhaltensweisen (Beispiele)
peer relations	52 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• compliments/praises/applauds peers</li> <li>• offers help or assistance to peers when needed</li> <li>• invites peers to play/interact</li> </ul>
self management	52 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• remains calm when problems arise, controls temper when angry</li> <li>• follows rules, accepts imposed limits</li> <li>• compromising with others when appropriate, compromises in conflicts</li> </ul>
academic	48 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• accomplishes tasks/assignments independently, displays independent study skills</li> <li>• completes individual seatwork/assigned tasks</li> <li>• listens to and carries out teacher directions</li> </ul>
compliance	38 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• follows instructions/directions</li> <li>• follows rules</li> <li>• appropriately uses free time</li> </ul>
assertion	33 %	<ul style="list-style-type: none"> <li>• initiates conversations with others</li> <li>• acknowledges compliments</li> <li>• invites peers to play, invites others</li> </ul>

### 2.2.1.5 Dimensionen sozialer Kompetenz nach Kanning

Unter Nutzung eines ähnlichen methodischen Vorgehens extrahierte Kanning (2002b) 15 zentrale Begriffe aus populären Sozialkompetenzkatalogen, die er drei theoretischen Übergruppen von Kompetenzen (*perzeptiv-kognitiv*, *motivational-emotional* und *behavio-*

ral) zuordnete. Darauf basierend entwickelte er ein Fragebogeninstrument, dem faktorenanalytischen Analysen zufolge sechs Faktoren zweiter Ordnung zugrunde liegen: *Führungsverhalten*, *soziale Wahrnehmung*, *Verhaltenskontrolle*, *Durchsetzungsfähigkeit*, *soziale Orientierung* und *Kommunikationsfähigkeit*. Das Führungsverhalten wurde später aufgrund seines Auftretens in vorwiegend beruflichen Kontexten den bereichsspezifischen sozialen Kompetenzen zugeordnet, sodass in einer nachfolgenden Veröffentlichung (Kanning, 2003) lediglich die übrigen fünf Faktoren als allgemeine soziale Kompetenzen bezeichnet werden. In einer erneuten Untersuchung (2009b) fand der Autor mit Hilfe derselben Methodik an einer anderen – größeren und zudem heterogeneren – Stichprobe und zum Teil neu entwickelten Items vier Faktoren zweiter Ordnung: *Soziale Orientierung*, *Offensivität*, *Selbststeuerung* und *Reflexibilität*. Dies stellt die finale Lösung dar (U. Kanning, pers. Mitteilung, 03.07.2013). Sie ist in Tabelle 3 dargestellt.

Tabelle 3: Dimensionen sozialer Kompetenz (Kanning, 2009b).

<b>Faktor</b>	<b>Inhalte/Verhaltensweisen</b>
soziale Orientierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosozialität</li> <li>• Perspektivenübernahme</li> <li>• Wertepluralismus</li> <li>• Kompromissbereitschaft</li> <li>• Zuhören</li> </ul>
Offensivität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durchsetzungsfähigkeit</li> <li>• Konfliktbereitschaft</li> <li>• Extraversion</li> <li>• Entscheidungsfreudigkeit</li> </ul>
Selbststeuerung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstkontrolle</li> <li>• emotionale Stabilität</li> <li>• Handlungsflexibilität</li> <li>• Internalität</li> </ul>
Reflexibilität	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstdarstellung</li> <li>• direkte Selbstaufmerksamkeit</li> <li>• indirekte Selbstaufmerksamkeit</li> <li>• Personenwahrnehmung</li> </ul>

In Gänze betrachtet, strukturieren die beschriebenen Modelle das Konstrukt der sozialen Kompetenz auf verschiedene Weise. Dies lässt sich durch die unterschiedlichen methodischen Zugänge erklären. Während die theoretischen Modelle verschiedene Abstraktionsniveaus des Konstrukts in dessen Modellierung einbeziehen, dienen die empirisch hergeleiteten Modelle der Strukturierung sozialer Fertigkeiten. Daher ist es sinnvoll, die theoretisch und empirisch gewonnenen Modelle separat untereinander zu vergleichen.



Den theoretisch hergeleiteten Modellen ist gemeinsam, dass sie soziale Kompetenz anhand verschiedener Indikatoren aufschlüsseln. Einzelne Fertigkeiten stehen in allen drei Modellen auf der untersten Ebene. Cavell (1990) und Rose-Krasnor (1997) berücksichtigen im Gegensatz zu DuBois et al. (2003) auch abstrakte Indikatoren wie aufgabenspezifische Effektivitätsbewertungen, die Gesundheit oder den soziometrischen Status. Lediglich Cavell betont, dass einige dieser abstrakten Indikatoren, die mit langfristigen Ergebnissen sozialer Kompetenz assoziiert sind, nicht mehr direkt dem Konstrukt soziale Kompetenz zuzuordnen sind.

Dieses theoretische Konstrukt selbst ist nur bei DuBois et al. (2003) und Rose-Krasnor (1997) explizit im Modell enthalten und liegt den Fertigkeiten und Teilkonstrukten auf latenter Ebene zugrunde. Die Kontextspezifität sozialer Kompetenz wird hingegen nur von Cavell (1990) und Rose-Krasnor (1997) berücksichtigt. Bei Cavell geschieht dies anhand einer aufgabenspezifischen Performanzbewertung, bei Rose-Krasnor über die theoretische Unterscheidung von Kontexten.

Beim Inhaltsvergleich der Modelle von Caldarella und Merrell (1997) und Kanning (2009b) können drei inhaltlich ähnliche, aber nicht identische Faktoren ausgemacht werden: self management und Selbststeuerung, compliance-Dimension und soziale Orientierung sowie assertion und Offensivität. Nicht direkt zuordnen lassen sich im Gegensatz dazu Kannings vierter Faktor (Reflexibilität) sowie Caldarellas und Merrells Faktoren Dimensionen peer relations und academic.

Für diese Unterschiede gibt es verschiedene Erklärungen. Die erste liegt in der Art und Weise, wie die Konstruktinhalte bestimmt wurden. Caldarella und Merrell (1997) betonen, dass die von ihnen postulierten Dimensionen den Inhalten der von ihnen untersuchten Studien entspringen, die auf den theoretischen Vorannahmen der jeweiligen Untersucher basieren. Diese Vorannahmen müssen nicht zwangsläufig mit Kannings (2009b) theoretisch gewonnenen Übergruppen sozialer Kompetenz identisch sein. Dies wird besonders am Faktor *Reflexibilität* deutlich, da Kannings Vorstrukturierung einen *perzeptiv-kognitiven* Bereich umfasst, der in den von Caldarella und Merrell untersuchten Studien, die an sozialem Verhalten ausgerichtet sind, vermutlich nicht häufig repräsentiert war.

Eine zweite Erklärungshypothese besteht in der Kontextspezifität sozialer Kompetenz. In Caldarellas und Merrells (1997) Taxonomie sind zwei Faktoren (peer relations und academic) enthalten, die sich auf spezielle Interaktionspartner und -kontexte beziehen (vgl. Kapitel 2.3.1). Es liegt die Erklärung nahe, dass bei der Analyse allgemeine und be-

reichsspezifische soziale Kompetenzen (2002a; 2009a) vermischt wurden, weswegen sich allgemeine, kontextunabhängige und kontextspezifische Faktoren zeigen.

Eine dritte Erklärung der Unterschiede besteht in der Altersspezifität sozialer Kompetenz. Während in den von Caldarella und Merrell (1997) durchgesehenen Studien Drei- bis Achtzehnjährige untersucht wurden, leitete Kanning (2009a) seine Dimensionen aus Studien mit Erwachsenen her.

Auf diesen Modellen aufbauend wird ein eigener Vorschlag zur Systematisierung des Konstrukts für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen vorgenommen. Dieser ist am Vorbild bildungswissenschaftlicher Kompetenzmodelle orientiert und in Abbildung 4 veranschaulicht. Als Metakonstrukt setzt sich soziale Kompetenz aus verschiedenen Teilkompetenzen oder *Facetten* zusammen (Arnold et al., 2012; Kanning, 2002a), die mit Kompetenzdimensionen gleichgesetzt werden können. In der Abbildung sind exemplarisch diejenigen Dimensionen nach Caldarella und Merrell (1997) dargestellt, die nicht kontextabhängig sind (vgl. Kapitel 2.2.1). Des Weiteren lassen sich verschiedene *Funktionsbereiche* identifizieren, in denen diese Teilkompetenzen zur Anwendung kommen (vgl. Kapitel 2.3.1). Wie das Modell von Caldarella und Merrell zeigt, darf die Kontextspezifität bei der Bestimmung der sozialen Kompetenz zugrunde liegenden latenten Dimensionen nicht vernachlässigt werden. Dementsprechend besteht ein Forschungsdesiderat in der systematischen Untersuchung der dimensional Strukturierung sozialer Kompetenz in verschiedenen Kontexten.

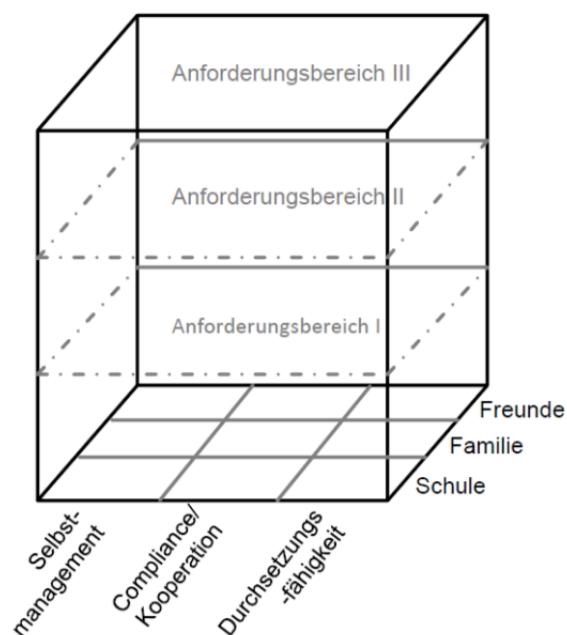


Abbildung 4: Modell sozialer Kompetenz für Kinder und Jugendliche.

### 2.2.2 Prozessmodelle

Zur Modellierung der Genese sozialer Kompetenz im Handlungsprozess wird häufig das „Prinzip des Regelkreises“ (Kanning, 2002a, S. 159) genutzt. Die Ähnlichkeit der Modelle hinsichtlich der Benennung und Sequenzierung der einzelnen Stufen oder Schritte lässt sich auf die lange handlungstheoretische Forschungstradition zurückführen. In dieser bildet für soziale Kompetenz der Problemlöseansatz nach Goldfried und D’Zurilla (1969) den Ausgangspunkt. Im Rahmen dieses Ansatzes wird eine verhaltenstheoretische Sichtweise auf soziale Kompetenz vertreten, nach der diese in einer spezifischen Situation innerhalb der Interaktion einer Person mit ihrer Umwelt entsteht. Eine solche Situation wird auch als *soziale Aufgabe* beschrieben (1985). Problemlösen wird dabei als Prozess angesehen, der eine große Menge an möglichen Antworten zugänglich macht und die Wahrscheinlichkeit erhöht, die geeignetste dieser Antworten auszuwählen. Die Bewältigung einer sozialen Aufgabe wird stark von der sozialen Lernerfahrung des Problemlösers beeinflusst.

Von allen Modellen hat sich insbesondere das der *sozialen Informationsverarbeitung* nach Crick und Dodge (1994, vgl. Abbildung 5) etabliert, das auf mehreren anderen in dieser Forschungstradition entstandenen Modellen aufbaut. In seinem Rahmen wird die adäquate Verarbeitung von Reizen in sozialen Interaktionen als Grundvoraussetzung für sozial kompetentes Verhalten angesehen. Von der Wahrnehmung der Situation bis zur Handlungsausführung wird der Ablauf eines mehrstufigen Verarbeitungsprozesses angenommen. Dabei beeinflussen auch bisherige Erfahrungen in Form einer Wissensbasis (engl. *data base*) im Langzeitgedächtnis das Verhaltensergebnis. In dieser sind Erinnerungen, soziale Regeln und soziales Wissen gespeichert. Der Informationsverarbeitungsprozess besteht aus sechs Teilschritten, die als Online-Verarbeitung (*online processing*) beschrieben werden:

Der erste Schritt, die *Enkodierung*, dient der Aufschlüsselung der mit der Situation verbundenen Hinweisreize, der sich die *Interpretation* der Hinweisreize anschließt. Hierbei wird auf die Wissensbasis im Langzeitgedächtnis zugegriffen, um vorhandene Hinweisreize mit bereits bekannten Reizen abzugleichen. Es erfolgt eine Ursachenanalyse inklusive der zugehörigen Attributionsprozesse. Die Übernahme der Perspektive des Interaktionspartners kann bei der Interpretation hilfreich sein. Im dritten Schritt (*Zielselektion*) wird ein erwünschtes Handlungsergebnis ausgewählt. Für dieses Ziel werden nachfolgend *potenzielle Reaktionen konstruiert*. Falls die Situation bisher unbekannt ist und die Wissens-

basis keine Handlungsoptionen bereitstellt, müssen neue Verhaltensweisen generiert werden. Die Bewertung der generierten Antworten und die *Auswahl einer Reaktion* erfolgt im fünften Schritt. In die Auswahlüberlegungen fließen sowohl Erwartungen über potenzielle Handlungsergebnisse als auch Abschätzungen der eigenen Selbstwirksamkeit ein. Darüber hinaus wird die Angemessenheit des Verhaltens beurteilt. Die *Ausführung* der gewählten Reaktion stellt den letzten Schritt des Informationsverarbeitungsprozesses dar.

Obwohl diese Beschreibung des Informationsverarbeitungsprozesses den Eindruck einer sequenziellen Ordnung der Teilschritte vermittelt, werden diese nicht streng in der beschriebenen Abfolge durchlaufen. Vielmehr ist eine parallele Verarbeitung auf allen Stufen anzunehmen.

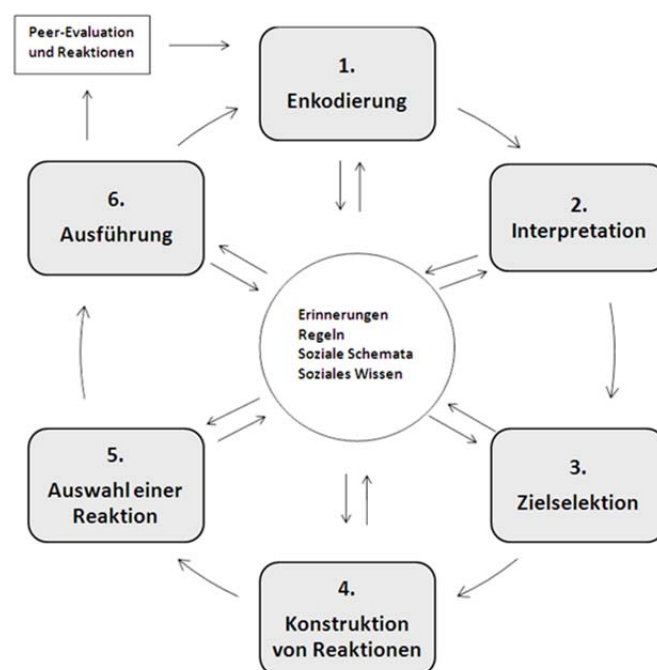


Abbildung 5: Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994, S. 76).

Das Modell wurde umfangreich untersucht und die einzelnen Schritte, insbesondere für die Erklärung aggressiven Verhaltens, belegt (für einen zusammenfassenden Überblick siehe Beelmann & Lösel, 2005; Fontaine, 2010, oder Ladd, 2005). In jüngerer Zeit wird es immer häufiger auch zur Erklärung prosozialer Verhaltensweisen herangezogen (Nelson & Crick, 1999; Pakaslahti, Karjalainen & Keltikangas-Järvinen, 2002). Auch emotionale Prozesse lassen sich integrieren (Dodge & Garber, 1991; Erdley, Rivera, Shepherd & Holleb, 2010; Lemerise & Arsenio, 2000). Eine Ergänzung von Fontaine und Dodge (2006) widmet sich den Prozessen, die bei der Auswahl einer Reaktion in Echtzeit zur Anwendung kommen (Fontaine & Dodge, 2006).

Prozessmodelle sozialer Kompetenz stellen insofern eine sinnvolle Ergänzung zu Strukturmodellen dar, als mit ihrer Hilfe Hypothesen über die Beziehungen zwischen Fertigkeiten aufgestellt und geprüft werden können (Dodge, 1985). Ein weiterer Nutzen liegt in der Analyse und Klassifizierung von Defiziten im Problemlöseprozess, die im Rahmen von Kompetenztrainings zur gezielten Förderung spezifischer Teilschritte genutzt werden können (Jugert, 2004).

## 2.3 Entwicklung sozialer Kompetenz

Es existiert kein umfassendes Modell zur Beschreibung der Entwicklung sozialer Kompetenz über die Lebensspanne (Arnold et al., 2012). Dies ist darauf zurückzuführen, dass als Grundlage eines solchen Modells zunächst alle relevanten Teilkonstrukte für verschiedene Kontexte bestimmt werden und damit das Konstrukt definiert werden müsste (vgl. Kapitel 2.4.1). Erschwerend kommt hinzu, dass sich die interessierenden Teilkonstrukte im Entwicklungsverlauf erst herausbilden und stetig weiterentwickeln, sodass auf verschiedenen Entwicklungsstufen unterschiedliche Sozialkompetenzfacetten und Interaktionskontexte bedeutsam sind.

Um die Sozialkompetenzentwicklung zu systematisieren, wird in diesem Kapitel zunächst die Bedeutung verschiedener Interaktionskontexte und -partner erörtert. Anschließend werden psychologische Entwicklungsmodelle beschrieben, die zu ihrem besseren Verständnis beitragen können.

### 2.3.1 Veränderung der Interaktionskontexte und -partner

Soziale Kompetenz entsteht aus der direkten Auseinandersetzung einer Person mit ihrer Umwelt, wobei eine wechselseitige Beeinflussung der beteiligten Akteure angenommen wird (Laireiter & Lager, 2006). In diesem Zusammenhang findet der vor allem in der Soziologie und Pädagogik gebräuchliche Begriff der *Sozialisation* Verwendung, der die gesellschaftliche Integration über „die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen“ beschreibt (Noack, 2008, S. 16). Diese Handlungsfähigkeit entsteht über den Erwerb von Wissen um Werte, Normen, Regeln und Rollen (ebenda). Im Zusammenhang mit sozialer Kompetenz wird das entsprechende Wissen unter dem Begriff des *sozialen Wissens* angeführt (vgl. Kapitel 2.2.2). Das mit sozialer Kompetenz assoziierte Wissen sowie entwicklungsrelevante Sozialkompetenzfacetten (vgl. Kapitel 2.3.2) werden in verschiedenen Interaktionskontexten erworben und trainiert.

Für Kinder und Jugendliche können Familie, Schule und Freundeskreis als zentrale Kontexte bestimmt werden (Bronfenbrenner, 1989). Dabei unterliegt das Lebensumfeld eines Kindes im Laufe seines Heranwachsens tiefgreifenden Veränderungen. Während in den ersten Jahren die Eltern sowie der enge Familien- und Freundeskreis den Lebensmittelpunkt bilden, werden mit zunehmendem Alter neue Kontexte erschlossen. Der Eintritt in den Kindergarten und der Beginn der Beschulung können als besonders gravierende Einschnitte betrachtet werden, da hierdurch ein erheblicher Teil des Tages außerhalb des Elternhauses verbracht wird. In Konsequenz nehmen die Kontakte mit neuen Personengruppen (Erzieher, Lehrern und Peers) zu.

Die Bewältigung dieser Veränderungen erfordert zum einen ein Mindestmaß an sozialer Kompetenz und stellt zum anderen Entwicklungsanlässe dar. Ein jeder Kontext bewirkt dabei spezifische soziale Erfahrungen, in deren Rahmen sozial kompetentes Verhalten erlernt werden kann (Bye & Jussim, 1993). Dementsprechend unterstützt die Gesamtheit der Kontexte, denen ein Kind ausgesetzt ist, den Aufbau seines individuellen sozialen Wissens. Für die Entwicklung sozialer Kompetenz ist es wichtig, dass ein Kind dieses Wissen und seine sozialen Fertigkeiten in verschiedenen Kontexten erprobt (Simoni, Herren, Kappeler & Licht, 2008).

Der Beitrag der verschiedenen Kontexte für die Entwicklung sozialer Kompetenz von Kindern und Jugendlichen wird nachfolgend beschrieben. Da für die mittlere Kindheit die Bedeutung von Peereinflüssen besonders betont wird (Noack, 2008; Saracho & Spodek, 2007), liegt hier der Schwerpunkt der Darstellung.

### ***2.3.1.1 Elternhaus und Erziehungseinrichtungen***

Eltern bilden in der Zeit von der Geburt bis ins Vorschulalter den primären Bezugspunkt eines Kindes (Semrud-Clikeman, 2007). Daher verwundert es nicht, dass der hohe Stellenwert ihres Erziehungsverhaltens für die psychosoziale Gesundheit des Kindes betont wird (Junttila, 2010). Hinsichtlich der Einflüsse des Elternhauses auf die soziale Kompetenz des Kindes und seine Beziehungen zu Gleichaltrigen werden indirekte und direkte Faktoren unterschieden (Ladd, 2005).

*Indirekte Einflussfaktoren* entfalten ihre Wirkung über Modelllernen oder Verhaltensformung. Zu ihnen zählen die Eltern-Kind-Bindung, Erziehungs- und Interaktionsstile, aber auch auf die Familie einwirkende Stressoren wie Armut oder hohe Belastungen, die vermehrt bei alleinerziehenden Elternteilen vorkommen (Ladd, 2005; Semrud-Clikeman,

2007). Mit diesen Faktoren assoziierte Lernprozesse werden jedoch oftmals nicht bewusst initiiert (Noack, 2008). Idealerweise wird in der Beziehung zu Mutter und Vater erlernt, Aufmerksamkeit und Zuneigung zu empfangen und zu geben. Die so erworbenen kognitiven und emotionalen Fähigkeiten können dann mit höherem Alter auf andere Personen und Kontexte übertragen werden (Saracho & Spodek, 2007).

Eine sichere Bindung an die Eltern – besonders an die Mutter – wird als Grundstein der sozialen Entwicklung betrachtet (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kasten, 2008; Semrud-Clikeman, 2007). Sie wirkt sich positiv auf das Explorationsverhalten und das Spiel des Kleinkindes aus (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Zudem beeinflusst die Ausgestaltung der Mutter-Kind-Bindung die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme im Vorschulalter, und es bestehen positive Zusammenhänge einer sicheren Bindung zur späteren sozialen Kompetenz, Beliebtheit und Anzahl und Qualität von Freundschaften (Ladd, 2005; Semrud-Clikeman, 2007).

Neben der Eltern-Kind-Bindung spielt das Vorleben von Werten und adäquaten Verhaltensweisen eine wichtige Rolle (Saracho & Spodek, 2007). Eltern dienen als Modell für Einfühlsamkeit und Hilfeverhalten und unterstützen die Moralentwicklung, indem sie Normen und prosoziale Einstellungen vermitteln (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kasten, 2008). Dementsprechend erhöht das Vorleben antisozialer Verhaltensweisen die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind diese übernimmt und auf andere Kontexte wie den Peerkontext überträgt. Ebenso negativ wirken sich restriktive und harte Disziplinierungstechniken aus.

*Direkte Einflussfaktoren* des Elternhauses bestehen durch die von den Eltern bewusst vorgenommene Gestaltung des Lebensumfeldes des Kindes. Diese geschieht beispielsweise über die Wahl des Wohnorts, einer Tagesbetreuung oder einer Erziehungseinrichtung. Zudem nehmen Eltern eine Mediatorrolle bezüglich des Initiierens von Freundschaften und Bildens sozialer Netzwerke ein. Vor allem in den jungen Jahren, in denen das Kind in seinem Bewegungsradius noch stark von ihnen abhängig ist, beeinflussen sie als aktive Gestalter bewusst die Aufnahme und Häufigkeit von Peerkontakten (Ladd, 2005; Semrud-Clikeman, 2007). Überdies supervidieren sie Peeraktivitäten, indem sie diese überwachen und gegebenenfalls intervenieren. Bei Problemen mit Gleichaltrigen fungieren sie als Berater (Ladd, 2005).

Hinsichtlich des Einflusses des Elternhauses ist abschließend zu betonen, dass sich elterliche und kindliche Variablen zu jeder Zeit wechselseitig beeinflussen. Als Beispiel kann

die Bedeutung der Passung zwischen mütterlichem und kindlichem Temperament angeführt werden, die ausschlaggebend für das Wohlbefinden beider Seiten ist (Semrud-Clikeman, 2007).

Ein gravierender Einschnitt im Lebensalltag des Kindes tritt spätestens mit Beginn der Schulpflicht ein, durch die es gezwungen ist, sein Elternhaus für mehrere Stunden am Tag zu verlassen. Der Besuch einer *Bildungs-* oder *Erziehungseinrichtung* macht erforderlich, dass sich das (Vorschul-)Kind zu einem gewissen Grad von seinen Eltern löst und neue Bindungen zu anderen Erwachsenen (Erziehern und Lehrern) aufgebaut (Semrud-Clikeman, 2007). Zugleich müssen Kontakte zu Gleichaltrigen geknüpft werden. Diese Herausforderungen bewirken ein schnelles Fortschreiten der sozialen Entwicklung (Kasten, 2008).

Besonders die mittlere Kindheit ist durch das Zurechtfinden in sozialen Systemen außerhalb der Familie gekennzeichnet (Merrell & Gimpel, 1998). Dabei werden Schulen als „microcosm of society“ (Gresham, 2001, S. 327) beschrieben und gelten als eine der wichtigsten gesellschaftlichen Institution zur Sozialisation. Lehrkräfte, aber auch Peers, bewerten das Kind fortwährend nach sozialen und akademischen Verhaltensstandards und geben ihm damit wertvolle Rückmeldungen über seine sozialen Fähigkeiten (Kunter & Stanat, 2002; Lindner-Müller et al., 2012). Durch dieses tägliche Feedback ist mit dem Eintritt in die Schule auch ein Wandel des Selbstkonzepts und der sozialen Rollen verknüpft (Kasten, 2008; Harter, 2006). Zentrales Ziel der Erziehung in Institutionen wie Kindergarten und Schule ist die Förderung der kognitiven Sozialkompetenzfacetten, die allerdings keinem expliziten didaktischen Konzept unterliegt (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Keller & Becker, 2008; vgl. Kapitel 2.3.2). Dabei wird die Bedeutung einer individualisierten Lehrer-Schüler-Beziehung hervorgehoben (Kunter & Stanat, 2002). Sie sollte durch Fürsorglichkeit und Interesse der Lehrperson am einzelnen Schüler sowie individuell auf diesen zugeschnittene Leistungsanforderungen und -rückmeldungen gekennzeichnet sein. Auch ein positives Klassenklima, das sogenannte Mastery-Klima, fördert das soziale Lernen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002).

### **2.3.1.2 Peergroup und Freundschaften**

Zur Beschreibung der Sozialkompetenzentwicklung werden oftmals strukturgenetische und konstruktivistische Theorien herangezogen (vgl. Kapitel 2.3.2.1). In diesen Theorien nehmen Gleichaltrige einen hohen Stellenwert ein, da Interaktionen unter Peers symmetri-



scher sind als Interaktionen mit Erwachsenen und deswegen bedeutsame Entwicklungsanreize bereitstellen (Kunter & Stanat, 2002). Diese bestehen besonders in Lerngelegenheiten bezüglich der Koordination der sich entwickelnden Kognitionen, Affekte und Verhaltensweisen (Waters & Sroufe, 1983). Solche Lerngelegenheiten werden durch Entwicklungsunterschiede, welche die Zone der proximalen Entwicklung anstoßen, besonders angeregt (Berk, 2011). Auch die aus Peerinteraktionen resultierenden kognitiven Konflikte fördern die Entwicklung sozialer Fertigkeiten (Keller & Becker, 2008).

Spätestens ab dem Schuleintritt verbringt ein Kind viel Zeit mit Gleichaltrigen. Dementsprechend stellt der Aufbau von Peerkontakten eine zentrale Entwicklungsaufgabe und Peers eine hoch relevante Ressource dar (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Waters & Sroufe, 1983). Im Entwicklungsverlauf verändern sich qualitative und quantitative Aspekte der Peer-Interaktionen (Bierman, Torres & Schofield, 2010). Nachstehend werden diejenigen Veränderungen beschrieben, welche die Gestalt und Qualität von Peerbeziehungen sowie diesbezügliche Geschlechtsunterschiede betreffen.

Die *Gestalt der Peergroup* wandelt sich hinsichtlich ihrer Größe und Organisation (Bierman et al., 2010). Mit zunehmendem Alter bilden und verfestigen sich Gruppenstrukturen, wodurch der soziale Status einzelner Personen immer stabiler wird. Während der Pubertät können sich recht komplizierte Cliquenstrukturen und zuweilen auch antisoziale Peergroups herausbilden, die ein deviantes Wertesystem teilen (Bierman et al., 2010; Saracho & Spodek, 2007). Infolgedessen verändern sich die Entwicklungsaufgaben: Während es im Vorschulalter vorrangig um die Erlangung von Akzeptanz geht, werden die Anforderungen mit dem Grundschulalter komplexer. Zusätzlich zum Ziel der Akzeptanz müssen nun enge Freundschaften gebildet und aufrechterhalten, Ablehnung durch Peers vermieden und Schutzmechanismen gegen Viktimisierung aufgebaut werden (Bierman et al., 2010). Dementsprechend kann soziale Kompetenz in diesem Alter auch darin bestehen, sich diesen negativen Einflüssen durch Peers zu entziehen (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Umgekehrt kann der Anschluss an eine deviante Peergroup eine negative Entwicklung zusätzlich verstärken (Saracho & Spodek, 2007).

Die Interaktionen mit Gleichaltrigen wandeln sich mit fortschreitendem Alter vom Parallelspiel zum kooperativen Spiel (Merrell & Gimpel, 1998). Von diesen Veränderungen sind insbesondere die Ausprägungsgrade der Reziprozität und Emotionalität der Beziehung berührt. Diese nehmen mit dem Alter zu, wodurch mit den verschiedenen Altersbe-

reichen neue Verpflichtungen und der differenziertere Gebrauch sozialer Fertigkeiten einhergehen (Eisenberg & Harris, 1984).

Bezüglich der *Qualität von Peerbeziehungen* bilden die (einseitige) Akzeptanz durch die Gruppe und reziproke, dyadische Freundschaften zwei unterscheidbare Konzepte (Ladd, 2005). Die *Peerakzeptanz* stellt einen Indikator für die Beliebtheit eines Kindes dar (Berk, 2011). Zu ihrer Erfassung werden Kinder im Rahmen soziometrischer Verfahren (zum Beispiel Petillon, 1980) von Gleichaltrigen hinsichtlich ihrer Beliebtheit eingeschätzt und anschließend in verschiedene Peerstatus-Kategorien (*beliebt*, *abgelehnt*, *kontrovers* und *vernachlässigt*) klassifiziert. Dabei wird angenommen, dass eine hohe Peerakzeptanz einen Indikator hoher sozialer Kompetenz darstellt (Gresham, 2001). Verschiedene Untersuchungen bestätigen diese Annahme: Durchschnittlich und sehr beliebte Kinder zeigen prosoziale Verhaltensweisen und ein adäquat ausgeprägtes Durchsetzungsvermögen, während sie gleichzeitig selten aggressive Verhaltensweisen nutzen oder sich von ihren Peers zurückziehen (Ladd, 2005). Durch Peers vernachlässigte oder abgelehnte Kinder sind negativen Risiken ausgesetzt, da für sie wichtige Entwicklungsanreize, Feedback und Verstärkung entfallen und sie in Konsequenz weniger kontaktfreudiges Verhalten zeigen (Laireiter & Lager, 2006; Saracho & Spodek, 2007). Daher verwundert es nicht, dass abgelehnte Kinder häufiger aggressives oder zurückgezogenes Verhalten zeigen und ihre sozial-kognitiven Fähigkeiten weniger gut ausgebildet sind (Ladd, 2005).

Neben der Akzeptanz durch Peers wird dem Vorhandensein guter *Freunde* eine hohe Bedeutung beigemessen (Ladd, 2005; Laireiter & Lager, 2006; Saracho & Spodek, 2007). Die Bedeutung des Freundschaftsbegriffs verändert sich jedoch im Entwicklungsverlauf. Im Vorschulalter wird er noch für all diejenigen Kinder benutzt, mit denen ein Kind häufig interagiert. Dabei werden qualitative Dimensionen von Freundschaften, zum Beispiel die Nähe, so gut wie gar nicht berücksichtigt. Auch gegengeschlechtliche Beziehungen sind noch häufig anzutreffen (Bierman et al., 2010). Ab dem Grundschulalter entwickelt sich dann ein stärker differenziertes Verständnis des Freundschaftsbegriffs: Auf der Basis von Emotionen und Bindung werden beste Freundschaften von loseren Freundschaften unterschieden (Semrud-Clikeman, 2007). Die ersten intensiven Freundschaften bilden sich etwa bei Achtjährigen aus (Saracho & Spodek, 2007). Zeitgleich gewinnen diese Kontakte an Tiefe und Faktoren wie emotionale Unterstützung an Bedeutung (Bierman et al., 2010). In der Kindheit sind Freundschaften bevorzugt gleichgeschlechtlicher Natur (Kasten, 2008; Ladd, 2005; Semrud-Clikeman, 2007). Dies wirft die Frage nach *geschlechtsbeding-*

*ten Unterschieden* in der Beziehungsqualität auf. Einen Überblick über die Organisation und Struktur von Peerbeziehungen und die damit verbundene Frage nach Geschlechtsunterschieden hat Daniels-Beirness (1989) erstellt. Die zentralen Aspekte dieser Darstellung werden hier kurz umrissen.

Die Trennung der Geschlechter beginnt im Vorschulalter mit circa drei Jahren und verstärkt sich mit zunehmendem Alter. Sie hält bis in die Adoleszenz an, ist aber kontextabhängig, da gegengeschlechtliche Freundschaften außerhalb des schulischen Settings häufiger zu beobachten sind. Ab einem Alter von fünf Jahren wird ersichtlich, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen mehr gegengeschlechtliche Freundschaften pflegen. Weitere Unterschiede beziehen sich auf die Gruppengröße, die Exklusivität, Stabilität und Bedeutung von Reziprozität für die Freundschaften. Die Autorin gibt an, dass Jungen in ausgedehnten, größeren Gruppen spielen, während Mädchen dyadische Interaktionen bevorzugen oder Dreiergruppen bilden. Obwohl sich die gleichgeschlechtlichen freundschaftlichen Beziehungen zwischen den Geschlechtern nicht in Hinblick auf qualitative Aspekte wie Intimität oder Nähe unterscheiden, sind Mädchenfreundschaften exklusiver als Jungenfreundschaften. Während gleichgeschlechtliche Freundschaften relativ stabil sind, sind es gegengeschlechtliche weniger. Für gleichgeschlechtliche Freundschaften zeigt sich bei Mädchen eine höhere Stabilität als bei Jungen. Überdies sind Mädchenfreundschaften wechselseitiger. Vor dieser Gesamtbefundlage vermutet die Autorin, dass die Geschlechtertrennung Auswirkungen auf die sozialen Fertigkeiten besitzt, die in Freundschaften erworben werden: „once these friendship pattern are formed, they promote further differential interaction patterns, leading, in turn, to the development of different kinds of social skills in boys and girls“ (Daniels-Beirness, 1989, S. 115). Auch Merrell und Gimpel (1998) fassen zusammen, dass zahlreiche Studien darauf hindeuten, dass soziale Fertigkeiten einer geschlechtsspezifischen Entwicklung unterliegen.

### **2.3.2 Entwicklung von Sozialkompetenzfacetten und Teilkonstrukten**

Aufgrund fehlender Entwicklungsmodelle sozialer Kompetenz stellten verschiedene Autoren Kataloge mit entwicklungsrelevanten Facetten zusammen (zum Beispiel Bierman et al., 2010; Dimitrova & Lüdmann, 2011; Eisenberg & Harris, 1984; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Kasten, 2008). Zusammengenommen wird aus diesen ersichtlich, dass *kognitive* (kognitive und konzeptuelle Perspektivenübernahme, interpersonales Problemlösen, sprachliche Fertigkeiten, Selbstbewertungsprozesse), *emotionale* (emotionale Per-

spektivenübernahme, Emotionsregulation, Emotionsverständnis) und *moralische Facetten* (moralisches Urteilsvermögen) sozialer Kompetenz bestimmt werden können. Zudem finden behaviorale Indikatoren in Form spezifischer *Verhaltensweisen* und *Interaktionen mit verschiedenen Personengruppen* Berücksichtigung. Augenscheinlich liegt eine hohe inhaltliche Übereinstimmung dieser Entwicklungsbereiche mit den in den Struktur- und Prozessmodellen beschriebenen Facetten sozialer Kompetenz vor.

Die Entwicklung der meisten korrespondierenden Teilkonstrukte wurde bereits im Rahmen von Grundlagentheorien beschrieben (Jerusalem & Klein-Heßling, 2002). Aus diesem Grund werden sie im nachfolgenden ersten Unterkapitel lediglich überblicksartig dargestellt. Einen integrativen Ansatz nutzten Keller und Becker (2008), um ein handlungstheoretisches Entwicklungsmodell sozio-moralischer Kompetenzen zu erstellen. Dieses Modell hat den Anspruch, die wechselseitige Beziehung zwischen kognitiver und moralischer Entwicklung zu beschreiben und dabei auch affektive Komponenten zu berücksichtigen. Damit deckt es die oben aufgeführten Entwicklungsbereiche sozialer Kompetenz weitgehend ab. Allerdings muss betont werden, dass sozio-moralische Kompetenzen nicht mit sozialer Kompetenz identisch sind, wenngleich eine beträchtliche Überlappung der Konstrukte besteht (siehe unten). Dennoch ist dieses Modell im Sinne der integrativen Betrachtung eines Teilkonstrukts sozialer Kompetenz vor allem in Bezug auf die methodische Herangehensweise hoch interessant. Es wird im zweiten Unterkapitel vorgestellt, um zu veranschaulichen, wie sich verschiedene Grundlagentheorien in einen umfassenderen Referenzrahmen integrieren lassen.

### ***2.3.2.1 Theorien der kognitiven, affektiven und moralischen Entwicklung***

Zentrale Grundlagentheorien der Entwicklungspsychologie werden häufig genutzt, um die Herausbildung kognitiver, affektiver und moralischer Fertigkeiten hinsichtlich der Sozialkompetenzentwicklung zu beschreiben. Die relevantesten Theorien sind in Tabelle 4 dargestellt.

*Kognitive Entwicklung.* In Bezug auf kognitive Aspekte sozialer Kompetenz wird besonders die Bedeutung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme betont. Nach Steins und Wicklund (1993) lassen sich drei Arten der Perspektivenübernahme unterscheiden: die visuell-räumliche, konzeptuelle und affektive Perspektivenübernahme. Zur Beschreibung der Entwicklung der visuell-räumlichen und konzeptuellen Perspektivenübernahme werden oftmals die Theorien von Piaget und Selman herangezogen (Bierman et al., 2010; Di-

mitrova & Lüdmann, 2011; Eisenberg & Harris, 1984; Jerusalem & Klein-Heßling, 2002; Merrell & Gimpel, 1998; Semrud-Clikeman, 2007). Piagets Modell unterteilt die kognitive Entwicklung von der Geburt bis zum Erwachsenenalter in vier aufeinander aufbauende Stufen. Auf jeder dieser Stufen werden neue Fertigkeiten hinzugewonnen. Selmans Modell steht konzeptuell und methodisch in der Tradition Piagets, differenziert aber die einzelnen Entwicklungsstufen der Perspektivenübernahme für das Verständnis der Situation anderer Personen genauer aus. Die emotionale Perspektivenübernahme weist einen hohen Überlappungsbereich mit der Entwicklung des Emotionsverständnisses auf, die weiter unten in diesem Kapitel erläutert wird.

Anhand der Modelle Piagets und Selmans wird deutlich, dass junge Kinder noch nicht besonders gut dazu in der Lage sind, die Perspektive ihres Interaktionspartners zu berücksichtigen. Dies liegt daran, dass sie erst lernen müssen, abweichende Perspektiven einzunehmen. Im Laufe der Entwicklung werden sie zunehmend gewahr, dass andere Personen eine subjektive Sichtweise besitzen, die nicht notwendigerweise mit der eigenen übereinstimmen muss. Dies ermöglicht es einem Kind immer besser, sich in seinen Interaktionspartner hineinzusetzen und integrative Problemlösungen zu finden, in denen multiple Interessen reflektiert und berücksichtigt werden können.

*Emotionsentwicklung.* Das Modell nach Denham (1998) wird häufig zur Darstellung der affektiven Entwicklung verwendet (Arnold et al., 2012; Semrud-Clikeman, 2007). Ihm kann entnommen werden, dass Säuglinge ihre Emotionen nicht selbständig regulieren können – diese Fähigkeit bilden sie erst im Laufe der frühen Kindheit heraus. Zugleich entwickeln sich das Verständnis von Emotionen und die Fähigkeit, diese adäquat auszudrücken. Ab dem Grundschulalter lernen Kinder darüber hinaus, ihren Emotionsausdruck in Abhängigkeit vom situativen Kontext zu kontrollieren. Das Verständnis für und die Regulation von Emotionen bilden eine zentrale Voraussetzung für das soziale Handeln, die Empathie und die affektive Perspektivenübernahme (Arnold et al., 2012; Dimitrova & Lüdmann, 2011; Semrud-Clikeman, 2007).

*Moralentwicklung.* Die Moralentwicklung wird oftmals anhand von Kohlbergs (1995) Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils veranschaulicht (Merrell & Gimpel, 1998). Kohlberg nimmt an, dass sich die Fähigkeit, moralisch zu handeln, erst im Laufe der Kindheit herausbildet. Sie entspringt jedoch nicht allein dem bloßen Wissen um gesellschaftliche Normen. Vielmehr verändern sich die Begründungen, die moralischen Urteilen und Orientierungen zugrunde liegen (Montada, 2002). Es wird ersichtlich, dass ein

Wertesystem erst im Laufe der Entwicklung aufgebaut wird. Die zugehörigen entwicklungsbedingten Veränderungen beschreibt Kohlberg anhand von drei Niveaus mit je zwei Entwicklungsstufen. Während moralisches Handeln auf dem vormoralischen Niveau anhand von Regeln oder Eigeninteressen begründet wird, erfolgt auf dem Niveau der konventionellen Moral eine Veränderung dahingehend, dass Regeln in Sozialbeziehungen und Gesellschaftsgruppen einen hohen Stellenwert einnehmen. Das Niveau der postkonventionellen Moral ist durch die Suche nach allgemeinen Prinzipien und Werten gekennzeichnet, welche unabhängig vom gesellschaftlichen Wertesystem sind. Diese Veränderungen sind für die Entwicklung sozialer Kompetenz bedeutsam, da sie den sich wandelnden Wertbezug sozialen Verhaltens beschreiben (Eisenberg & Harris, 1984).

Vor dem Hintergrund dieser Theorien können zwei zentrale Feststellungen getroffen werden: Zum einen ist es notwendig, Sozialkompetenzfacetten altersangemessen zu bestimmen. Auch eine Verhaltensbewertung darf nur vor dem Hintergrund des Entwicklungsstands eines Kindes erfolgen. Dementsprechende diagnostische Zugänge werden in Kapitel 2.4.1.1 beschrieben. Zum anderen fällt auf, dass die separate Betrachtung der Entwicklung von Sozialkompetenzfacetten mit dem Ziel der Beschreibung und Erklärung der Entwicklung sozialer Kompetenz unzureichend ist. Wenn die Theorien wie in Tabelle 4 nebeneinander dargestellt werden, wird unmittelbar deutlich, dass die einzelnen Facetten sich in ihrer Entwicklung gegenseitig bedingen und beeinflussen. Im Rahmen eines integrativen Modells müssten diese zusammengefasst und unter Berücksichtigung ihrer wechselseitigen Abhängigkeiten beschrieben werden. Daher ist die Entwicklung eines integrativen theoretischen Referenzrahmens anzustreben, der die kognitive, emotionale und moralische Entwicklung in ihrer Bedeutung für soziale Interaktionssituationen in ihrem Zusammenhang beschreibt.

Tabelle 4: Entwicklungsmodelle relevanter Sozialkompetenzfacetten.

Kognitive Entwicklung (Piaget)	Soziale Perspektivenübernahme (Selman)	Affektive Entwicklung (Denham)	Moralisches Urteil (Kohlberg)*
<u>sensumotorisch (0–2 Jahre)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beginnt zu imitieren, zu erinnern und zu denken</li> <li>• erkennt, dass Objekte weiterexistieren, wenn es sie nicht sieht</li> <li>• von Reflexen zu zielgerichtetem Verhalten</li> </ul>	<u>Niveau 0 (3–8 Jahre)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterscheidung zwischen den physischen und psychischen Eigenschaften von Personen nicht möglich</li> <li>• Subjektive Perspektiven können nicht differenziert werden</li> </ul>	<u>infancy (birth to 18–24 month)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expression of basic emotions</li> <li>• differential reactions to adult emotions</li> <li>• emotion regulation: some self-soothing, much assistance by adults</li> </ul>	<u>Niveau I – Prämoralisch</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stufe 1: Orientierung an Strafe und Gehorsam.</li> <li>• Stufe 2: Naiver instrumenteller Hedonismus.</li> </ul>
<u>präoperational (2–7 Jahre)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spracherwerb und Erwerb des symbolischen Denkens</li> <li>• denkt monokausal oder unidimensional</li> <li>• kann sich den Standpunkt anderer schwer vorstellen (Egozentrismus)</li> </ul>	<u>Niveau 1 (5–9 Jahre)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eindeutige Differenzierung der physischen und psychischen Entität von Personen</li> <li>• fortschreitende Differenzierung zwischen Eigen- und Fremdperspektive</li> <li>• subjektive (einseitige) Perspektivenübernahme</li> </ul>	<u>toddlers (18–24 month to 3 years)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expression of more social emotions</li> <li>• comprehension of “good” and “bad” feelings</li> <li>• more independent emotion regulation</li> </ul>	<u>Niveau II – Moral der konventionellen Rollenkonformität</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stufe 3: Moral des guten Kindes, das gute Beziehungen aufrechterhält und die Anerkennung der anderen sucht.</li> <li>• Stufe 4: Moral der Aufrechterhaltung von Autorität.</li> </ul>
<u>konkret operational (7–11 Jahre)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• denkt logisch in anschaulichen (konkreten) Kontexten</li> <li>• versteht das Prinzip der Konservierung, Klassifizierung und Seriation</li> <li>• versteht das Prinzip der Reversibilität</li> </ul>	<u>Niveau 2 (7–12 Jahre)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wachsende Fähigkeit zur Selbstreflexion</li> <li>• Zweite Person-Perspektive kann zunehmend eingenommen werden</li> <li>• reziproke Vorstellung von Beziehungen</li> </ul>	<u>preschool period (3 to 5–6 years)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• expression of “blended” emotions</li> <li>• understands expressions and situations of basic emotions</li> <li>• more independent emotion regulation</li> </ul>	<u>Niveau III – Moral der selbstakzeptierten moralischen Prinzipien</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Stufe 5: Moral des Vertrages, der individuellen Rechte und des demokratisch anerkannten Gesetzes/Rechtssystems.</li> <li>• Stufe 6: Moral der individuellen Gewissensprinzipien.</li> </ul>
<u>formal operational (11 Jahre bis Erwachsenenalter)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kann abstrakte Probleme logisch lösen</li> <li>• denkt wissenschaftlicher</li> <li>• bedenkt zunehmend gesellschaftliche Belange</li> <li>• Suche nach Identität</li> </ul>	<u>Niveau 3 (7–12 Jahre)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dritte-Person-Perspektive kann eingenommen werden</li> <li>• Integrative Betrachtung und Koordination der Perspektiven aller Beteiligten</li> </ul>	<u>gradeschool</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• use of display rules</li> <li>• understands complex emotions (e. g., ambivalence, unique perspectives)</li> <li>• begins independently to use cognitive strategies to regulate emotions</li> </ul>	
	<u>Niveau 4 (ca. 12 Jahre bis Erwachsenenalter)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verständnis der (unbewussten) psychologischen Motivation von Handlungen, Gedanken, Motiven und Gefühlen</li> <li>• Eigenschaften, Meinungen, Werte und Einstellungen werden auf eine individuelle Persönlichkeit zurückgeführt</li> <li>• Einnahme einer abstrakten, gesellschaftlich-symbolischen Perspektive möglich</li> </ul>	<u>early adolescence (12–14 years)</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• more subtle experience and emotion expression</li> <li>• even more sophisticated understanding of unique emotional perspectives</li> <li>• broader array of emotion regulatory strategies</li> </ul>	

Quellen: Denham (1998) zitiert nach Reinders (2008, S. 33); Kohlberg (1995); Piaget (z. B. 1970) zitiert nach Woolfolk (2008, S. 41); Selman (1984).

\* Für das Modell nach Kohlberg sind keine Altersbereiche angegeben, da nicht jede Person das höchste Niveau erreicht.

### 2.3.2.2 *Entwicklungsmodell sozio-moralischer Kompetenzen*

Nach Keller und Malti (2008) bilden sozio-moralische Kompetenzen eine wichtige Grundlage der sozialen Handlungsfähigkeit. Sie umfassen die „soziale Perspektivenübernahme, soziales und moralisches Regelwissen, moralische Urteile, moralische Gefühle sowie Strategien der Diskursfähigkeit und der konsensuellen Konfliktlösung“ (ebenda, S. 410). Anhand dieser Ausführungen wird deutlich, dass es sich um ein multidimensionales Konstrukt handelt, dessen zugehörige Teilkonstrukte auch für soziale Kompetenz postuliert werden (vgl. Kapitel 2.3.2.1). Dementsprechend lassen sich sozio-moralische Kompetenzen als diejenige Teilmenge sozialer Kompetenzen einordnen, die eine Person dazu befähigt, die moralische Dimension sozialer Situationen zu erfassen und ihr gerecht zu werden. Das handlungstheoretische Entwicklungsmodell sozio-moralischer Kompetenzen (Keller & Becker, 2008) umfasst die Entwicklung der Perspektivenübernahme, des Verständnisses von Beziehungen, der moralischen Urteilsbildung und des Generierens von Verhandlungsstrategien. Ziel der Modellierung ist es, die bisher vernachlässigte Interdependenz der kognitiven (soziales Verstehen) und moralischen Entwicklung (moralisches Urteilen) zu verdeutlichen. Zugleich werden emotionale Aspekte integriert, die im Rahmen eines sozio-moralischen Konflikts auftreten. Die Autoren untersuchten altersbedingte Veränderungen der Konzepte *Freundschaft* und *Versprechen*. Hierzu wurden Probanden im Alter von sieben bis neunzehn Jahren Selmans Freundschaftsdilemma (1984, zitiert nach Keller & Becker, 2008) vorgelegt. Das Dilemma wird für ein Kind beschrieben, das sich zwischen dem bereits versprochenen und regelmäßig an einem festen Wochentag stattfindenden Treffen mit seiner langjährigen besten Freundin und einer Einladung zu einer interessanten Kinovorstellung durch ein in seiner Schulklasse neues, bei der Freundin aber nicht besonders beliebtes Kind entscheiden muss. Der Konflikt wird dadurch verstärkt, dass die beste Freundin mit dem Kind an dem Treffen über etwas Wichtiges sprechen möchte. Den theoretischen Bezugsrahmen der Studien bildeten die bereits beschriebenen Stufenmodelle von Selman und Kohlberg, die jedoch auf der Basis der Untersuchungsergebnisse so adaptiert wurden, dass fünf Entwicklungsstufen (Stufe 0–4) der sozio-moralischen Sensibilität resultierten:

- Kinder, die sich auf Stufe 0 befinden, besitzen weder ein tiefgehendes Verständnis von Freundschaften, noch erkennen sie den moralischen Gehalt des Dilemmas oder



die Verbindlichkeit des Versprechens. Da die Fähigkeit, in Handlungskonsequenzen zu denken, bei ihnen noch nicht ausgebildet ist, ziehen sie keine moralischen Aspekte zur Entscheidungsfällung heran. Ebenso wenig können sie Strategien zur Verhandlung oder Entschädigung für den Fall des moralischen Verstoßes angeben. Es gelingt ihnen nicht, die emotionalen Konsequenzen für die eigene Person und den Interaktionspartner zu antizipieren, weshalb hedonistische Prinzipien handlungsleitend sind. Auf dieser Stufe befanden sich nur noch wenige der untersuchten Siebenjährigen. Daher stellt sie eine theoretische Extrapolation dar.

- Auf Stufe 1 wird der Kern des Dilemmas in der Entscheidung zwischen zwei Handlungsoptionen gesehen. Das Versprechen wird nicht automatisch in die Entscheidung einbezogen und fungiert daher nicht handlungsleitend. Wird die Versuchsperson jedoch daran erinnert, erkennt sie die damit verbundene moralische Verpflichtung. Allerdings versteht das Kind noch nicht, dass die moralische Verpflichtung nicht nur im Versprechen, sondern auch in der Freundschaft per se liegt. Im Gegensatz zu Stufe 0 können Handlungsfolgen vorhergesehen werden, welche die situativen Umstände oder grundlegende Gefühle („gut“ vs. „schlecht“) beim Kind und seinen Interaktionspartnern betreffen. Das Antizipieren derartiger Konsequenzen wirkt sich insofern handlungsleitend aus, als Taktiken zur Verheimlichung angebracht werden. Wiedergutmachungsstrategien werden im Gegensatz dazu selten genannt. Falls doch, beziehen sie sich auf basale Formen materieller Entschädigung. Auf dieser Stufe befanden sich die jüngsten Kinder ab dem achten Lebensjahr. Sie reichte bis in den Altersbereich zwischen neun und zwölf Jahren.
- Auf Stufe 2 ist „der Beginn eines reflexiven moralischen Selbst anzusetzen“ (Keller & Becker, 2008, S. 117). Freundschaften werden nun als stabile emotionale Beziehungen begriffen und die mit ihnen einhergehenden moralischen Pflichten erkannt. Die normativen Aspekte des Freundschaftskonflikts werden erstmals verstanden und die Nichteinhaltung des Versprechens als Treuebruch gewertet. Durch die Entwicklung der Perspektivenübernahmefähigkeit können komplexere Emotionen wie Wut, Trauer und Schuldgefühle nicht nur für die eigene Person, sondern auch für die Freundin vorweggenommen werden. Trotzdem geben viele Kinder nicht automatisch an, nach moralischen Gesichtspunkten handeln zu wollen, sondern versuchen, hedonistische Entscheidungen zu rechtfertigen. Die aus einem Moralverstoß resultierenden Schuldgefühle führen entweder zu Erklärungs- und Entschuldigungsversuchen bei der

Freundin oder zur Abwehr der Verantwortung durch Ausflüchte oder Lügen. Eine Wiedergutmachung erfolgt verbal in Form von Entschuldigungen, Erklärungen und der Bitte um Verständnis. Auf dieser Stufe befanden sich Kinder zwischen dem zehnten und dreizehnten Lebensjahr.

- Für Entwicklungsstufe 3 ist kennzeichnend, dass „Heranwachsende ein moralisches Selbst und ein eigenes Wertesystem für die Entscheidung bei moralischen Konflikten ausgebildet [haben]“ (Keller & Becker, 2008, S. 117). Das Freundschaftskonzept ist stark mit Aspekten von Wechselseitigkeit, Intimität und Vertrauen assoziiert, und das Nichteinhalten des Versprechens in einer solchermaßen engen Beziehung wird als „Versagen des moralischen Selbst“ (ebenda, S. 117) eingestuft. Freundschaftliche Gefühle und Loyalität fungieren handlungsleitend. Mit Hilfe von Diskursstrategien wird die Freundin vor der Entscheidung in die Konfliktlösung mit einbezogen, indem zum Auffinden einer einvernehmlichen Lösung wechselseitig die Perspektive des anderen eingenommen wird. Wiedergutmachungsstrategien haben die Wiederherstellung des Vertrauens und der engen freundschaftlichen Bindung zum Ziel. Diese Stufe wurde von den Probanden in etwa mit dem sechzehnten Lebensjahr erreicht.
- Auf Stufe 4 verändert sich die Perspektive auf das Dilemma erneut. Dies wird damit begründet, dass das moralische Selbst nun stärker individuiert. Die Herausforderung der Konfliktlösung wird darin gesehen, ein individuell angemessenes Gleichgewicht zwischen der Nähe zu anderen und der persönlichen Eigenständigkeit zu bestimmen und herzustellen. Diese Stufe wurde in der Untersuchung nur bei Neunzehnjährigen gefunden.

Das Modell beansprucht weder die Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen im Allgemeinen, noch die Entwicklung des sozio-moralischen Verständnisses über enge Beziehungen hinaus zu erklären. Dessen ungeachtet kann der methodische Ansatz von Keller und Becker (2008) aufgrund seines integrativen Charakters als zielführend bewertet werden. Ein ähnliches Untersuchungsdesign könnte genutzt werden, um die Entwicklung kognitiver, affektiver und moralischer Kompetenzen in verschiedenen Kontexten zu untersuchen und ein umfassendes Entwicklungsmodell sozialer Kompetenzen aufzustellen. Der Fokus sollte hierbei vor allem auf Verknüpfungen und Interaktionen der Entwicklung der einzelnen Sozialkompetenzfacetten liegen, da diese vermutlich einen eigenen Varianzan-

teil aufklären, der bei der zwar parallelen, aber nicht integrativen Untersuchung der einzelnen Komponenten im Rahmen verschiedener Grundlagentheorie verloren geht.

## 2.4 Diagnostik sozialer Kompetenz

Instrumente zur Diagnostik sozialer Kompetenz können der Beantwortung vielfältiger psychologischer und pädagogischer Fragestellungen dienen. Sie kommen beispielsweise in Bildungsstudien (Frey, 2013), zur Einzelfalldiagnostik in der Klinischen Psychologie (Petermann & Petermann, 2009) oder im Rahmen der Personalauswahl (Bastians & Runde, 2002; Kanning, 2009a) zum Einsatz. Diese Anwendungskontexte machen sowohl Screeningverfahren als auch differenzierte Diagnoseinstrumente erforderlich (Erdley, Nangle, Burns, Holleb & Kaye, 2010; Merrell & Gimpel, 1998).

Obwohl eine Fülle an Verfahren existiert, die für sich beanspruchen, soziale Kompetenz zu erfassen, hat sich bis dato keines dieser Instrumente etabliert (Arnold et al., 2012; Kanning, 2009a; Reinders, 2008). Dies ist zum einen darin begründet, dass sehr unterschiedliche Herangehensweisen bei der Operationalisierung des Konstrukts genutzt werden. Das Spektrum der Indikatoren umfasst spezifische Verhaltensweisen oder Verhaltensmuster, Wissen, kognitive Fertigkeiten oder abstrakte Maße wie die Anzahl von Freundschaften (Dodge & Murphy, 1984; Gresham, 2001; Kanning, 2003). Die Erfassung dieser Inhalte erfolgt wiederum unter Ausschöpfung der gesamten Bandbreite sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden. Hieraus resultiert eine Vielzahl an Kombinationen von Inhalten und Methoden, die sich in den Instrumenten widerspiegelt. Zum anderen bestehen häufig Probleme der Messqualität, beispielsweise mangelnde Zusammenhänge mit Kriterien (Seyfried, 1995a).

Beide Problematiken lassen sich auf die definitorischen Aspekte sozialer Kompetenz zurückführen: Multidimensionalität, Kontext- und Altersspezifität führen dazu, dass verschiedene Inhaltsbereiche des Konstrukts operationalisiert werden. Wie Cavell (1990) betont, werden dabei oftmals unterschiedliche Teilkonstrukte erhoben, deren geringe korrelative Zusammenhänge fälschlicherweise als mangelnde Kriterienvalidität interpretiert werden. Auch die Zusammenhänge im Rahmen einer multiperspektivischen Diagnostik können nicht immer hoch ausfallen (Renk & Phares, 2004; vgl. Kapitel 2.4.1.4).

Diese Ausführungen verdeutlichen, dass die Fragen danach, *was* (welche Sozialkompetenzfacetten) *wie* (mit welcher Methode) gemessen werden soll die zentralen Problemati-

ken der Sozialkompetenzdiagnostik darstellen. Sie werden im ersten Unterkapitel bearbeitet. Im zweiten Unterkapitel werden ausgewählte Diagnoseinstrumente beschrieben.

### **2.4.1 Operationalisierung und Erfassung sozialer Kompetenz**

Die Auswahl oder Neukonstruktion eines Diagnoseinstruments darf nicht losgelöst von der interessierenden Fragestellung erfolgen (Dodge & Murphy, 1984). Um eine möglichst gute Passung zwischen Forschungsfrage und Untersuchungsmethode zu erzielen, müssen eine Reihe von Entscheidungen getroffen werden. Die nachfolgende Darstellung ist am Ablauf des diagnostischen Prozesses orientiert. Dabei wird auf die in den vorigen Kapiteln erläuterten definitorischen Aspekte sozialer Kompetenz rekuriert und diskutiert, auf welche Art und Weise diese bei der Erfassung berücksichtigt werden müssen. Sie betreffen die Eingrenzung der zu erfassenden Inhalte über die Bestimmung interessierender Sozialkompetenzfacetten und Kontexte, die Auswahl angemessener Erfassungsmethoden und geeigneter Informanten, die Ermittlung der Kompetenzausprägung anhand eines Bewertungskriteriums sowie die Bestimmung der Gütekriterien des Instruments. Das Kapitel erleichtert Praktikern, die soziale Kompetenz diagnostizieren möchten, die Auswahl eines Diagnoseinstruments. Zugleich werden zentrale Kernpunkte dargelegt, die für die Methodenentscheidungen der Arbeit relevant sind.

#### **2.4.1.1 Facettenbezogene und bereichsspezifische Diagnostik**

Der erste Schritt im Rahmen der Auswahl oder Konstruktion eines Diagnoseinstruments besteht in der Bestimmung der interessierenden Facetten und Funktionsbereiche (vgl. Kapitel 2.2.1). Aufgrund der *Kontextspezifität* sozialer Kompetenz müssen innerhalb verschiedener Interaktionsbereiche relevante Situationen bestimmt werden (Dodge & Murphy, 1984). Diese lassen sich nach Dodge (1985) als soziale Aufgaben auffassen. Wie Waters und Sroufe (1983) beschreiben, liegt der Vorteil einer aufgabenbezogenen Erfassung sozialer Kompetenz in der realitätsnahen Abbildung des Konstrukts:

“Relatively naturalistic settings offer several distinct advantages for studies of a construct like competence. They are not far removed from the world to which we would generalize our findings; they allow us to study the subject’s selection from among the widest possible range of response options and to recognize individual

styles of response. In addition they have a salience and relevance for the subject that laboratory tasks and settings often lack“ (S. 88).

Ist eine umfangreiche Diagnostik das Ziel, müssen mehrere inhaltlich voneinander unterscheidbare Aufgaben berücksichtigt werden (Jugert, 2004). Eine Aufgabe kann beispielsweise aus theoretischen Überlegungen (zum Beispiel Entwicklungsstufenmodellen) oder aus Verhaltensbeobachtungen abgeleitet werden. Hervorragend eignet sich hierzu auch ein verhaltensanalytischer Ansatz, wie er bereits 1969 von Goldfried und D’Zurilla beschrieben wurde. In dessen Rahmen müssen verschiedene Teilschritte bearbeitet werden. Zunächst werden über eine Situationsanalyse (1) diejenigen Situationen identifiziert, die in Bezug auf ein interessierendes Zielverhalten bedeutsam sind. Anschließend werden für diese Situationen alle potenziellen Verhaltensantworten dokumentiert (2). Diese Antworten können hinsichtlich ihrer Effektivität bewertet werden (3), was einer Bestimmung des Kompetenzniveaus gleichkommt. Zur Entwicklung eines Diagnoseinstruments kann das resultierende Situations-Reaktions-Inventar mit verschiedenen Methoden, beispielsweise Rollenspielen oder Befragungen, operationalisiert (4) und anhand der in der Psychologie üblichen Gütekriterien bewertet werden (5).

Eine besondere Anforderung im Rahmen der Instrumentenkonstruktion betrifft die Aufgabenschwierigkeit, die sich primär aus dem Schwierigkeitsgrad einer zu bearbeitenden Situation ergibt (Goldfried & D’Zurilla, 1969). Die Beantwortung muss eine Herausforderung für die Probanden darstellen, da es bei Verwendung nicht altersangemessener – und somit zu leichter oder zu schwerer – Situationen für die zugehörigen Verhaltensantworten zu Boden- oder Deckeneffekten kommen kann. In diesem Fall ist eine Differenzierung zwischen Personen oder Personengruppen nicht mehr möglich.

Bei der Auswahl von Situationen für ein Messinstrument ist deren inhaltsvalide Zusammenstellung anzustreben. Nach Schmidt (1995) ist ein Messverfahren dann inhaltsvalide, „wenn es die im Biotop einer Person vorkommenden situativen Bedingungen adäquat repräsentiert“ (S. 127). Hierzu empfiehlt es sich, Situationen nach übergeordneten Situationsklassen mit inhaltlich ähnlichen Anforderungen zu klassifizieren (Goldfried & D’Zurilla, 1969; Hartig, 2008). Es ist ebenfalls möglich, auf der Basis eines durch Klassifizierung von Situationen entstandenen Situationsinventars pro Situationsklasse eine oder zwei Aufgaben auszuwählen, um möglichst wenig Untersuchungszeit zu beanspruchen. Die inhaltsvalide Abbildung betrifft ebenso das Reaktionsspektrum innerhalb der Situatio-

nen. Um über die gesamte Breite des interessierenden Konstrukts zu messen, müssen in einem Inventar der zu bewertenden Antworten neben erwünschten auch kritische und inkompetente Verhaltensweisen enthalten sein.

Bei der Bestimmung von sozialen Aufgaben muss aufgrund der Altersspezifität sozialer Kompetenz der Entwicklungsstand der zu diagnostizierenden Probandengruppe berücksichtigt werden. Dies kann sich nach Ledingham (1989) maßgeblich auf die zu betrachtenden Inhalte auswirken: „Assessing social competence at ages three, eight, and thirteen will demand that quite different measures be employed at each age“ (S. 88). Auch Waters und Sroufe (1983) bezeichnen soziale Kompetenz explizit als „developmental construct“ (S. 79) und sprechen sich in Abhängigkeit vom Alter der Probanden für die Erfassung unterschiedlicher Verhaltensindikatoren aus. Dementsprechend ist es notwendig, altersspezifisch bedeutsame Facetten sozialer Kompetenz zu bestimmen. Gelingt es, entwicklungsadäquate Marker zu identifizieren und messbar zu machen, besitzen auf diese Weise konstruierte Verfahren überzeugende Vorteile gegenüber der wiederholten Betrachtung derselben Indikatoren im Entwicklungsverlauf. Die Autoren (ebenda) fassen die Vorzüge einer altersgerechten Diagnostik wie folgt zusammen:

- Entwicklungsaufgaben können als Anhaltspunkte für die zu erfassenden Inhalte genutzt werden (*Konstruktdefinition* und *Operationalisierung*).
- Zwischen Messungen auf aufeinander folgenden Entwicklungsstufen werden theoriekonforme Zusammenhänge erwartet. Mittels Betrachtung der *prädiktiven Validität* der Indikatoren kann der Zirkularität molarer Sozialkompetenzdefinitionen vorgebeugt werden.
- Innerhalb von Entwicklungsstufenmodellen können entwicklungsangemessene Kriterien zur Verhaltensbewertung herangezogen werden. Dabei lassen sich proximale entwicklungsabhängige Errungenschaften auf den einzelnen Stufen von ultimativen Kriterien, wie beispielsweise Gesundheit oder psychosoziale Anpassung im Erwachsenenalter, unterscheiden (*Bewertungsmaßstäbe* und *Kriteriumsvalidität*).

Für eine umfassende entwicklungspsychologisch fundierte Diagnostik müssen bis ins späte Jugend- beziehungsweise frühe Erwachsenenalter immer mehr Teilkonstrukte abgedeckt (Ledingham, 1989), aber auch die zu erfassenden Inhalte altersangemessen variiert werden. Dabei muss die zeitliche Entwicklung sozialer Kompetenz unabhängig von Kom-

petenzniveaumodellen beschrieben werden, da im Verlauf der Entwicklung nicht unbedingt ein kontinuierlicher Anstieg der Niveaus zu erwarten ist (Fleischer et al., 2013, S. 8). Wie Merrell und Gimpel (1998) betonen, macht dies die Zusammenstellung einer Testbatterie erforderlich. Zu diesem Zweck kann man sich an einer Übersicht über altersadäquate Zieldimensionen sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen von Bierman et al. (2010, S. 130–131) orientieren; diese sind in Tabelle 5 aufgelistet.

Tabelle 5: Diagnostische Zieldimensionen (Bierman et al., 2010, S. 130–131).

age	core skills	peer context	social challenges
preschool years	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prosocial initiation</li> <li>• cooperative play</li> <li>• inhibiting aggression</li> </ul>	dyadic/small group fantasy and constructive play	<ul style="list-style-type: none"> <li>• initiation interactions</li> <li>• gaining peer acceptance</li> </ul>
grade-school years	add <ul style="list-style-type: none"> <li>• following rules/fair play</li> <li>• self-control</li> <li>• friendship support</li> </ul>	dyadic/small group friendships, large-group competitive and cooperative play	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gaining acceptance</li> <li>• avoiding rejection and victimization</li> <li>• forming mutually-supportive close friendships</li> </ul>
adolescence	add <ul style="list-style-type: none"> <li>• conversation skills</li> <li>• skills for intimate relationships (loyalty, empathy)</li> <li>• skills for social decision-making (perspective-taking, problem-solving)</li> </ul>	intimate friendships, interest/activity groups, cliques, and crowds	<ul style="list-style-type: none"> <li>• navigating social groups</li> <li>• sustaining intimate friendships</li> <li>• finding social niches</li> <li>• avoiding victimization</li> <li>• responding appropriately to peer influence</li> </ul>

#### 2.4.1.2 Abstraktionsniveau und Art der Indikatoren

Wenn mehrere Instrumente eingesetzt und die erhobenen Daten in ihrer Gesamtheit interpretiert werden sollen, können unterschiedliche *Abstraktionsniveaus* die Vergleichbarkeit von Messungen erheblich beeinträchtigen (Cavell, 1990). Schmidt (1995) spricht sich explizit dagegen aus, das Konstrukt auf einem hohen Abstraktionsniveau im Sinne der Theorieebene Rose-Krasnors (1997) zu erfassen:

„Offenbar läßt sich mit einem generellen Konstrukt ‚soziale Kompetenz‘ nicht arbeiten. So ein Konstrukt müßte so vage definiert bleiben, daß eine Messung ebensovwenig möglich ist, [sic] wie die Messung der globalen akademischen Intelligenz. Wie bei der Intelligenzmessung wird man sich auch künftig auf die Erfassung spezieller sozialer Fähigkeiten oder Kompetenzen beschränken müssen.“ (S. 135)

Auch im Sinne des Dreikomponenten-Modells (Cavell, 1990, vgl. Kapitel 2.2.1) können globale Indikatoren auf der Adjustment-Ebene nur grobe Informationen über die soziale Kompetenz eines Probanden geben, da sie lediglich mit sozialer Kompetenz inhaltlich überlappende Konstrukte abbilden. Es ist denkbar, dass solche Indizes (zum Beispiel die Anzahl von Freundschaften oder die schulische Anpassung) im Rahmen von Screenings nützlich sein können. Hierzu muss jedoch zunächst geprüft werden, ob sie hinreichend zwischen interessierenden und nicht interessierenden Personen trennen und dabei möglichst wenige falsch negative Fälle produzieren (Merrell & Gimpel, 1998).

Eine Erfassung überaus differenzierter Fertigkeiten auf dem niedrigsten Abstraktionsniveau hat sich als zu wenig generalisierbar erwiesen. Einzelne Verhaltensbausteine wie das Herstellen von Blickkontakt in zwischenmenschlichen Interaktionen können nicht per se als sozial kompetent bewertet werden, da für sozial kompetentes Verhalten die situationsadäquate Auswahl verschiedener Fertigkeiten aus dem persönlichen Handlungsrepertoire und deren angemessene Koordination im Handlungsverlauf charakteristisch ist (Crick & Dodge, 1994; Waters & Sroufe, 1983). Aus diesem Grund sehen Waters und Sroufe (1983) gerade soziale Aufgaben, deren aktive Lösung die Kombination und Koordination von Emotion, Kognition und Verhalten erforderlich macht, als besonders vielversprechend für die Diagnostik sozialer Kompetenz an: „Such measures have good stability and a wide range of concurrent and predictive competence-related correlates, and they are substantially independent of IQ, temperament, and other bothersome correlates“ (S. 83). Diese besonders aussichtsreich erscheinenden sozialen Aufgaben sind auf einem mittleren Abstraktionsniveau angesiedelt und korrespondieren mit der Performance-Ebene in Cavells (1990) Dreikomponenten-Modell.

#### **2.4.1.3 Erfassungsmethoden**

Wurden die interessierenden Sozialkompetenzfacetten und Funktionsbereiche bestimmt, können passende Erfassungsmethoden ausgewählt werden. Hierbei bedarf es erneut der Berücksichtigung der *Kontext-* und *Altersspezifität* sozialer Kompetenz. Grundsätzlich stehen für die Operationalisierung des Konstrukts alle sozialwissenschaftlichen Forschungsmethoden zur Verfügung. In der Literatur werden Beobachtungen (in natürlichen oder analogen Situationen oder in Rollenspielen), Experimente, Fragebögen, Interviews, Ratingskalen, soziometrischen Verfahren (Nominations- und Ratingverfahren) und Vignetten aufgeführt (Arnold et al., 2012; Erdley et al., 2010; Merrell & Gimpel, 1998). Für



die Diskussion der einzelnen Methoden wird auf die Überblicksartikel von Bastians und Runde (2002) für den Bereich der Organisationspsychologie oder Petermann und Petermann (2009) für die klinische Kinderpsychologie verwiesen. Umfassendere Werke liegen unter anderem von Kanning (2009a), Merrell und Gimpel (1998) oder Nangle, Hansen, Erdley und Norton (2010) vor. An dieser Stelle wird nur auf die Vignettenmethode genauer eingegangen, die vor dem Hintergrund der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit relevant ist.

Eine Vignette besteht aus der Beschreibung einer spezifischen Problemsituation, zu deren Lösung von den Probanden Handlungsoptionen angegeben werden sollen (Arnold et al., 2012). Ihre Darbietung kann mündlich oder schriftlich erfolgen. Auch das Antwortformat kann variiert werden, da sowohl offene als auch geschlossene Formate verwendet werden können.

Vignetten eignen sich hervorragend zur Abbildung sozialer Aufgaben im Sinne Dodges (1985), weil sie die Darstellung verschiedener Problemstellungen im Kontext einzelner Situationen ermöglichen. So wird soziale Kompetenz zugleich kontextspezifisch erfasst. Auch die Altersspezifität des Konstrukts lässt sich über die Auswahl altersadäquater Situationen berücksichtigen. Zudem erfolgt seine Erfassung hierbei auf dem weiter oben als besonders geeignet bestimmten mittleren Abstraktionsniveau. Dabei macht die Produktion von Lösungen für die Situationen die von Waters und Sroufe (1983) als diagnostisch besonders wertvoll eingeschätzte Auswahl, Kombination und Koordination von Fertigkeiten erforderlich.

Arnold, Lindner-Müller und Riemann (2012) nennen die repräsentative Auswahl weniger Vignetten, deren Altersabhängigkeit und die geschlechtsspezifische Modellierung als generelle Probleme der Vignettenmethode. Wie jedoch weiter oben beschrieben wurde, lässt sich mit Hilfe des verhaltensanalytischen Ansatzes die Frage nach der Auswahl und Zusammenstellung von Vignetten beantworten. Die Altersabhängigkeit ist kein spezifisches Problem von Vignetten. Sie stellt einen zentralen Aspekt des Konstrukts dar und muss im Rahmen aller Methoden berücksichtigt werden (vgl. Kapitel 2.4.1.1). Inwieweit eine geschlechtsspezifische Modellierung erforderlich ist, muss in Bezug auf die vorliegende Fragestellung geprüft werden. Dabei ist nicht nur das Geschlecht des Akteurs, sondern auch das des oder der Interaktionspartner(s) zu berücksichtigen. Dieses Problem kann in Angriff genommen werden, indem man entweder eine bewusste Einschränkung auf Inter-

aktionspartner vornimmt, die aus theoretischer Perspektive besonders relevant sind, oder aber die Interaktionspartner systematisch variiert.

Im Gegensatz zur bloßen Abfrage von Handlungsalternativen im offenen Antwortformat – an der zu Recht kritisiert wird, dass das Wissen um Handlungsoptionen nicht mit dem tatsächlichen Verhalten in realen Situationen gleichgesetzt werden darf (Arnold et al., 2012) – stellt die Einschätzung von Verhaltensweisen in Bezug auf ihre Ausführungswahrscheinlichkeit einen stärkeren Bezug zum typischen Verhalten einer Person her. Für die Nutzung eines geschlossenen Antwortformats speziell bei Kindern führen Rose und Asher (2004) an, dass die Beantwortung geschlossener Aufgaben weniger als die offene Beantwortung von verbalen Fähigkeiten abhängig ist. Zudem garantierten vorgegebene Antworten die relative Vollständigkeit der angebotenen Verhaltensweisen und reduzierten die Tendenz zu sozial erwünschten Antworten. Diese Tendenz stellt eine grundsätzliche Fehlerquelle bei der Beantwortung von Vignetten dar. Zu ihrer Verringerung sind die Instruktion der Probanden über das Ziel der Untersuchung sowie die Betonung der Anonymität geeignet (Jonkisz, Moosbrugger & Brandt, 2012).

Abschließend ist daran zu erinnern, dass auch die Überlegungen zur Methodenwahl für jedes Teilkonstrukt einzeln angestellt werden müssen, falls verschiedene Teilkonstrukte operationalisiert werden sollen. In diesem Auswahlprozess darf insbesondere die Testbatterie im Ganzen nicht aus dem Blick geraten, da die Wahl gleicher Methoden und/oder Informanten den Methodenfaktor erhöht (Kallus, 2010). Kallus (ebenda, S. 120) erläutert dies wie folgt: „Methodenvarianz ergibt sich durch die Tatsache, dass Fragebogen, Leistungstests, psychophysiologische Messungen, Beobachtungen, Interviews etc. Realitäten aus einer methodenspezifischen Perspektive, mit einem methodenspezifischen Auflösungsgrad und methodenspezifischen systematischen Messfehlern erfassen.“ Diesen Ausführungen zufolge entsteht ein Methodenfaktor dadurch, dass Zusammenhänge zwischen verschiedenen Indikatoren systematisch erhöht oder verringert werden, je nachdem, ob sie mit denselben oder verschiedenen Untersuchungsmethoden erhoben werden.

#### **2.4.1.4 Informanten**

Oftmals werden unterschiedliche Perspektiven (Selbst- und Fremdauskünfte) in eine Untersuchung einbezogen. Für die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen kommen als Informationsquelle Erwachsene (Eltern, Lehrer oder geschulte Beobachter), Peers sowie die Zielpersonen selbst in Betracht (Erdley et al., 2010; Junttila, Voeten, Kaukiainen &

Vauras, 2006). Die Auswahl der Informanten muss unter Berücksichtigung der Kontextspezifität der interessierenden Sozialkompetenzfacette erfolgen, da nicht jede Personengruppe gleichermaßen Einblick in die interessierenden Situationen hat. Erdley, Nangle, Burns, Holleb und Kaye (2010) haben die Vorteile und Grenzen der Befragung einzelner Personengruppen in Bezug auf die Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen systematisiert. Die zentralen Aspekte dieser Arbeit werden im Folgenden zusammengefasst.

*Eltern* haben einen breiten Einblick in das Verhalten ihres Kindes in verschiedenen Kontexten. Allerdings sind ihnen Peerinteraktionen und andere Verhaltensweisen im außerfamiliären und schulischen Setting nicht direkt zugänglich. Auch kann ihre emotionale Bindung an den eigenen Nachwuchs zu Verzerrungen in ihrer Wahrnehmung und Beurteilung führen. Für *Lehrpersonen* bestehen tagtäglich diverse Beobachtungsanlässe im Kontext Schule, und ihre Erfahrungen mit vielen Kindern bieten ihnen einen geeigneten Referenzrahmen zur Verhaltensbeurteilung. Die von ihnen beobachteten Situationen sind jedoch stark durch den Unterrichtskontext geprägt; zu reinen Peerinteraktionen haben auch sie keinen Zugang. Zudem verbringen sie aufgrund der verschiedenen Unterrichtsfächer und Kurssysteme in höheren Klassenstufen recht wenig Zeit in festen Klassen. Selbstverständlich können auch bei den in pädagogischer Diagnostik geschulten Lehrkräften Wahrnehmungsverzerrungen und Beurteilungsfehler auftreten. Die Autoren führen an, dass diese Fehler lediglich durch den Einsatz *geschulter Beobachter* vermieden werden können. Allerdings beeinflussen Beobachter in der Regel das Verhalten der Zielpersonen durch die Beobachtung selbst. Zudem ist eine Beobachtung in verschiedenen Kontexten sehr zeitaufwändig, und es besteht die Gefahr, dass seltene oder subtile, aber durchaus relevante Verhaltensweisen nicht registriert werden. Ferner ist für alle bisher genannten Personengruppen zu bedenken, dass sie eine Erwachsenenperspektive einnehmen, die von der eines Kindes oder Jugendlichen abweichen kann. Um dem vorzubeugen, werden oftmals *Gleichaltrige* als Informanten ausgewählt. Für deren Befragung spricht zusätzlich, dass sie Zugang zu verschiedenen Kontexten haben, die Erwachsenen verborgen bleiben. Bei einer Untersuchung im Gruppen- oder Klassenverband können zudem die Angaben verschiedener Peers aggregiert werden, um Urteilsfehler einzelner Schüler auszumitteln. Allerdings hilft eine Mittelwertbildung nicht, wenn Gruppenbias auftreten. Ein Beispiel hierfür wäre die geringe Beliebtheit eines bestimmten Kindes, das aufgrund einer bestehenden Gruppendynamik von allen Kindern einer Klasse gemieden wird. Ein Nachteil der kindlichen

Perspektive besteht darin, dass sie zu einer mangelnden Sensitivität für spezifische, den Diagnostiker interessierende Verhaltensweisen führen kann. Auch sprechen ökonomische Gründe wie das Einholen von Elterneinverständniserklärungen und die Nutzung von Unterrichtszeit als Untersuchungszeit gegen die Befragung von Peers. Zu guter Letzt betonen die Verfasser der Überblicksarbeit die Bedeutung von *Selbstauskünften* als eine einzigartige Informationsquelle in Bezug auf Emotionen und Wahrnehmungen, die anderen Personen mitunter verborgen bleiben. Auch hat nur die interessierende Person selbst Zugang zu allen ihren Verhaltensweisen in allen Kontexten. Allerdings besteht für diese das Problem sozial erwünschter Antworten (vgl. Kapitel 2.4.1.3).

Aus der Darstellung wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche selbst die umfassendsten Einblicke in ihr persönliches Erlebens- und Verhaltensspektrum in verschiedenen Kontexten besitzen. Für ihre Auskunft sind neben ihrer wertvollen Perspektive jedoch auch entwicklungspsychologische Voraussetzungen entscheidend (für einen Überblick siehe Walther, Mecklenbräuker & Preckel, 2010). Die Befragung von Kindern ist erst dann möglich und sinnvoll, wenn diese die erforderlichen sprachlichen, affektiven und kognitiven Voraussetzungen aufweisen (Janke & Schlotter, 2010; Kiegelmann, 2010; Lockl & Schneider, 2010).

Zudem ist bei der Erfassung sozialer Kompetenz von Kindern und Jugendlichen aus der Gleichaltrigenperspektive oder über Selbstauskünfte das Geschlecht der Befragten zu berücksichtigen. Es wird angeführt, dass Mädchen und Jungen im Laufe ihrer Entwicklung unterschiedliche Fertigkeiten, Werte und Ziele ausbilden (Erdley et al., 2010). Somit ist anzunehmen, dass sich diese auch auf die Wahrnehmung und schließlich auf die Angaben der Informanten auswirken. Aufgrund der Geschlechterseparation in der Kindheit ist überdies fraglich, ob Mädchen über einen Einblick in typische „Jungensituationen“ verfügen und umgekehrt. Nicht umsonst wird gefordert, die soziale Entwicklung und Sozialisation für die Geschlechter getrennt zu untersuchen (Daniels-Beirness, 1989).

Oftmals wird aufgrund der oben dargestellten Vor- und Nachteile einzelner Informantengruppen vorgeschlagen, Selbst- und Fremdbeurteilung zu integrieren, um die Beurteilungen „transparenter, nachvollziehbarer und somit akzeptabler für alle Beteiligten“ (Seyfried, 1995b, S. 12–13) zu machen. Multiperspektivische Diagnostik wird daher von vielen Autoren als unumgänglich angesehen (Arnold et al., 2012; Erdley et al., 2010; Junttila et al., 2006; Merrell & Gimpel, 1998). Werden mehrere Informantengruppen genutzt, muss jedoch abgeschätzt werden, welcher Grad an Übereinstimmung zwischen den

Informanten erwartet werden kann (Ledingham, 1989). Speziell für die Erfassung sozialer Kompetenzen wird angeführt, dass Rater aus verschiedenen Informantengruppen in ihrer Einschätzung nur moderat übereinstimmen können (Beelmann & Lösel, 2005; Dodge, 1985; Gresham, 2001; Junttila et al., 2006). Dies wird damit begründet, dass die von den Informantengruppen zur Beurteilung hinzugezogenen Situationen aufgrund der Kontextspezifität nicht identisch sind. Auch ist anzunehmen, dass in jeder dieser Informantengruppen unterschiedliche Verhaltensstandards existieren.

Diese Annahmen wurden in einer Metaanalyse der Zusammenhänge von Einschätzungen der sozialen Kompetenz von Kindern und Jugendlichen durch verschiedene Personengruppen (Peers, Lehrer, Eltern und Selbsteinschätzung) bestätigt. In dieser Untersuchung fanden Renk und Phares (2004) allenfalls moderate Effektgrößen. Besonders auffallend war, dass sich für die Zusammenhänge zwischen Selbst- und Fremdratings nur kleine Effektstärken zeigten, während die Zusammenhänge zwischen den anderen Informantengruppen (Eltern, Lehrern und Gleichaltrigen) moderate Effekte besaßen. Die stärkste Übereinstimmung bestand zwischen Lehrern und Peers. Dies wird von den Autoren auf den gemeinsamen Kontext Schule zurückgeführt. Wie Junttila (2006) anmerkt, bedeuten geringe Zusammenhänge zwischen Ratern jedoch nicht, dass die erhobenen Informationen nicht gültig sind: „Different raters may give different assessments of a child's social competence; nevertheless, these may all be valid perspectives on a child's social behavior” (S. 874).

Können aus ökonomischen Gründen nicht alle oder mehrere Perspektiven eingeholt werden, hängt die Entscheidung für eine Informantengruppe in erster Linie davon ab, welche Information erfasst werden sollen (Erdley et al., 2010; Ledingham, 1989). In die Auswahlüberlegungen muss einfließen, welche Personengruppe den größten Einblick in einen bestimmten Kontext hat und welcher Bias bei dieser Informantengruppe auftreten kann (Ledingham, 1989).

Abschließend stellt sich die Frage nach der optimalen Kombination von Befragtenperspektive und Untersuchungsmethode. Nach Merrell und Gimpel (1998) sollten in einer Untersuchung möglichst viele verschiedene Informanten-Methoden-Kombinationen genutzt werden, um den Methodenfaktor zu reduzieren: „By using various assessment methods with different informants or sources and in several settings, the amount of error variance in the assessment is reduced, and the result is a comprehensive representation of the referred client's behavioral, social, and emotional functioning” (S. 95). Die Autoren be-

zeichnen eine solche Kombination von Methoden, Informanten und Kontexten als multifaktorielle Erfassung, deren Inhaltsbereiche in Tabelle 6 überblicksartig dargestellt sind.

Die Wahl der Methoden und Informanten im Rahmen eines multifaktoriellen Erfassungsansatzes ist auch vom Alter der zu diagnostizierenden Person anhängig (Bierman et al., 2010; Waters & Sroufe, 1983). Im Entwicklungsverlauf wird ein Methodenwechsel von Beobachtungen und Ratings zu Befragungen sowie ein Informantenwechsel von der Befragung von Erwachsenen zur Peer- und Selbstauskünften empfohlen (Bierman et al., 2010). Dementsprechend sind im Vorschulalter Ratings durch Erzieher und Eltern sowie Verhaltensbeobachtungen die Methoden der Wahl. Ab dem Grundschulalter können zusätzlich Selbstauskünfte und Peernominationsverfahren eingesetzt werden. Die Notwendigkeit von Peerratings und Selbstauskünften nimmt mit Beginn der Adoleszenz immer stärker zu, da sich die zentralen Entwicklungen und Konflikte in der Gleichaltrigengruppe abspielen und für Lehrer und Eltern nicht einsehbar sind.

Tabelle 6: Multifaktorielle Sozialkompetenzdiagnostik (Merrell & Gimpel, 1998, S. 96).

Methods	Sources	Settings
<ul style="list-style-type: none"> <li>• direct observation</li> <li>• behavior rating scales</li> <li>• interviews</li> <li>• record reviews</li> <li>• sociometric assessment</li> <li>• self-report measures</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• the child or adolescent client</li> <li>• parents</li> <li>• other family members</li> <li>• teachers</li> <li>• other school personnel</li> <li>• the peer group</li> <li>• community-based informants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• home</li> <li>• school</li> <li>• clinic</li> <li>• play</li> <li>• community</li> </ul>

#### 2.4.1.5 Bestimmung der Kompetenzausprägung

Um soziale Kompetenz diagnostizieren zu können, müssen Bewertungskriterien festgelegt werden. Dies betrifft die Fragen, wie geeignete Kriterien gefunden werden können, wie differenziert der Ausprägungsgrad der Kompetenz diagnostiziert werden kann und inwieweit einzelne Scores miteinander verrechnet werden dürfen.

Häufig wird angeführt, dass die Festsetzung von Bewertungskriterien in Form von Verhaltensstandards und -optima nicht Aufgabe der Wissenschaft ist, sondern dem gesamtgesellschaftlichen Konsens entspringt (Kanning, 2002a). Zur Gewinnung von Effektivitätskriterien kann die daher Befragung relevanter Personengruppen oder Experten genutzt werden. Die Entscheidung für eine dieser Gruppen ist mitunter vom Ziel der Untersuchung abhängig. Beispielsweise kann in einer erziehungswissenschaftlichen Fragestellung das Verhalten an einem aus erziehungsphilosophischen Überlegungen abgeleiteten Ideal bemessen

werden. Brohm (2009) demonstriert, wie sich für den Bereich schulischer Erziehung Bewertungskriterien aus Erziehungszielen ableiten lassen. Hierfür fügt sie der ursprünglich wertfreien (da empirisch gewonnenen) Taxonomie sozialer Kompetenz von Kanning (2003) ein Kompetenzstufenmodell hinzu, indem sie verschiedene Ausprägungsgrade der Sozialkompetenzfacetten als Zieldimensionen festlegt.

Zur Bestimmung der Kompetenzausprägung werden drei mögliche Herangehensweisen diskutiert: Die graduelle Erfassung der Merkmalsausprägung, die Bestimmung von Kompetenzstufen oder die Unterscheidung von Kompetenztypen. Eine *graduelle Unterscheidung* ist nur unter der Voraussetzung zulässig, dass dem Zielverhalten ein eindimensionales latentes Konstrukt zugrunde liegt. In diesem Fall kann die Kompetenzausprägung auf einem Kontinuum von einer gering zu einer hoch ausgeprägten Kompetenz bestimmt werden. McFall (1982) wendet ein, dass Kompetenzen besser anhand kategorialer Maße beurteilt werden sollten: „there is evidence [...] that competence judgements are more categorical than linear“ (S. 20). Der Autor empfiehlt, je nach Fragestellung eine Unterscheidung von zwei bis vier Kategorien vorzunehmen. Dieses Vorgehen entspricht der Bestimmung von Kompetenzstufen, wie sie in bildungswissenschaftlichen Kompetenzniveaumodellen zur Beurteilung der Kompetenzausprägung definiert werden (vgl. Kapitel 2.4.1.1, siehe oben Abbildung 1). Dabei handelt es sich um die kriterienorientierte qualitative Beschreibung der Anforderungen an die Lösung einer Fragestellung oder eines Problems (Fleischer et al., 2013). Die Bestimmung von Cut-off-Werten für die Kategorien kann theoriegeleitet oder empirisch basiert erfolgen. Beispielsweise wären im Rahmen einer psychologischen Testung, deren Ziel die Trennung zwischen klinisch auffälligen und nicht auffälligen Personen anhand von Diagnosekriterien nach ICD-10 oder DSM-V ist, zwei Kategorien ausreichend. Es ist aber auch denkbar, dass eine höhere Anzahl an Kompetenzstufen festgesetzt wird. Allerdings spekulieren sowohl Criblez und Huber (2011) als auch Klieme (2004), dass sich die Annahme von Kompetenzstufen möglicherweise gar nicht auf soziale Kompetenz übertragen lässt. Anstelle von Niveaus wären qualitativ voneinander unterscheidbare *Verhaltensmuster* oder *-typen* besser zur Unterscheidung von Personengruppen geeignet. Diese Frage müssen zukünftige Forschungsarbeiten noch beantworten.

Abschließend muss entschieden werden, ob und wie Einzelurteile zur Beurteilung der Kompetenzausprägung verrechnet werden sollen. Wie McFall (1982) ausführt, widerspricht die Errechnung eines globalen Scores über verschiedene soziale Aufgaben besonders der Situationsspezifität sozialer Kompetenz. Ein Summenscore stellt ein künstliches

Maß dar, das dem Konstrukt nicht gerecht wird, und darf keinesfalls als wahrer Wert einer generellen Eigenschaft angesehen werden. Dies liegt daran, dass diagnostisch relevante Informationen über die Kompetenzausprägung in einzelnen Situationen bei der Aggregation verloren gehen. Den einzigen Nutzen eines globalen Scores sieht der Autor (ebenda) darin, dass dieser einer allgemeinen Abschätzung der Wahrscheinlichkeit von Risikoverhalten dienen kann: „in a well-built social competence inventory, the greater the number of inventory areas in which a person shows incompetence, the greater the risk that the person will experience difficulty in ‚real life‘“ (S. 21). Damit erfüllt er bestenfalls die Funktion eines Sozialkompetenzscreenings.

#### **2.4.1.6 Gütekriterien**

Die Bewertung von psychometrischen Diagnoseinstrumenten erfolgt primär anhand der Hauptgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität (Moosbrugger & Kelava, 2012a). Diese Kriterien müssen bereits im Rahmen einer Testkonstruktion berücksichtigt werden (Hartig, Frey & Jude, 2012; Schermelleh-Engel & Werner, 2012).

Eine psychometrische Testung umfasst verschiedene Teilschritte. Sie beinhalten die Durchführung der Datenerhebung, die Auswertung der Antworten der Probanden und die Interpretation der Untersuchungsergebnisse. Das Kriterium der *Objektivität* bezieht sich direkt auf die Güte dieser Arbeitsschritte. Dementsprechend werden Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden (Moosbrugger & Kelava, 2012a). Eine Testung ist objektiv, wenn die Ergebnisse der drei Arbeitsschritte unabhängig von der Person sind, die sie ausgeführt hat. Dazu ist es notwendig, dass dem Testleiter möglichst kein Verhaltensspielraum gelassen wird. Dementsprechend kann das Gütekriterium durch Standardisierung der Arbeitsschritte erhöht werden. Hierzu können beispielsweise die Instruktionen bei der Testung vereinheitlicht, die Auswertung anhand von Schablonen standardisiert und einheitliche Regeln für die Interpretation der Ergebnisse festgelegt werden.

Die *Reliabilität* gibt die Messgenauigkeit des Instruments an und lässt sich mit Retest-, Paralleltest- und Halbierungsmethode sowie der inneren Konsistenz bestimmen (Moosbrugger & Kelava, 2012a; Schermelleh-Engel & Werner, 2012). Im Rahmen einer Testkonstruktion muss schon während der Zusammenstellung von Items darauf geachtet werden, dass jede Facette des zu erfassenden Merkmals durch eine ausreichende Anzahl von Items im Test repräsentiert ist, damit der korrespondierende Merkmalsbereich zuver-



lässig gemessen werden kann (Bühner, 2011). Auf weitere Aspekte der Reliabilitätsbestimmung wird in Kapitel 6.3.3 eingegangen.

Die *Validität* oder Gültigkeit eines Instruments gibt an, inwieweit dieses tatsächlich das Merkmal abbildet, das es zu messen beansprucht (Moosbrugger & Kelava, 2012a). Sie umfasst unter anderem die Inhalts-, Kriteriums- und Konstruktvalidität (Fisseni, 2004; Moosbrugger & Kelava, 2012a). Zu Beginn einer Testkonstruktion muss bei der Zusammenstellung der Testinhalte eine hohe *Inhaltsvalidität* angestrebt werden. Diese ist dann gegeben, wenn das interessierende Konstrukt mit allen seinen Facetten im Instrument abgebildet ist. Dabei geht man von einem „Repräsentationsschluss“ aus (Moosbrugger & Kelava, 2012b, S. 15), der oftmals mittels Befragung von Experten oder Probanden der interessierenden Zielgruppe überprüft wird. Hartig, Frey und Jude (2012, S. 149) geben an, dass die Inhaltsvalidität in der Psychologie im Vergleich zu den anderen Validitätsarten zu Unrecht gering geschätzt wird. Sie betonen die Notwendigkeit der „systematische[n] Ableitung von Iteminhalten aus einem zuvor definierten Merkmal“. Beispielsweise besäße ein nach dem verhaltensanalytischen Ansatz (Goldfried & D’Zurilla, 1969) erstellter Vignettentest eine hohe Inhaltsvalidität, wenn die in Form von Situationsbeschreibungen und Items im Test abgebildeten Inhalte deckungsgleich mit den Inhalten des über die Verhaltensanalyse gewonnenen Situations-Reaktions-Inventar wären.

Da die Inhaltsvalidität systematisch überprüft werden muss, ist sie deutlich von der *Augenscheinvalidität* abzugrenzen. Kallus (2010) zufolge können selbst Experten Fehler bei der augenscheinlichen Beurteilung der Inhaltsvalidität unterlaufen, wenn sie sich nicht an den Skalen des Instruments, sondern an den Inhalten der Einzelitems orientieren. Der Autor erläutert, dass sich bei „einfachen, verhaltensnahen Items ... in der Regel kaum Probleme hinsichtlich der Augenscheinvalidität“ ergeben (S. 118). Hiervon bleibt die Inhaltsvalidität des Tests jedoch unberührt, da der Rückschluss von der Inhaltsvalidität der Einzelitems auf die Inhaltsvalidität eines Tests nicht notwendigerweise korrekt sein muss.

Die *Kriteriumsvalidität* kann im Gegensatz zur Inhaltsvalidität erst zu einem späteren Zeitpunkt der Testkonstruktion bestimmt werden. Sie betrifft die Frage, ob die theoretisch erwarteten Zusammenhänge zwischen Sozialkompetenzindikatoren, die mit unterschiedlichen Instrumenten erfasst wurden, auch empirisch nachgewiesen werden können (Hartig et al., 2012; Messick, 1989). Wird ein Kriterium zeitgleich mit dem zu validierenden Instrument erhoben, spricht man von Übereinstimmungsvalidität. Bei der Bestimmung der prädiktiven oder prognostischen Validität wird das Kriterium zeitlich versetzt zu dem zu

validierenden Instrument eingesetzt (Hartig et al., 2012). So ließe sich beispielsweise überprüfen, ob mit Hilfe eines neu konstruierten Testverfahrens eine Vorhersage der sozialen Kompetenz eines Kindes auf der nächsthöheren Entwicklungsstufe möglich ist.

Im Sinne der Einbettung des Konstrukts soziale Kompetenz in ein nomologisches Netzwerk wird im Rahmen der *Konstruktvalidierung* gefordert, dass Messungen einer Merkmalsfacette mit verschiedenen Methoden hoch (konvergente Validität) und Messungen unterschiedlicher Merkmalsfacetten mit denselben oder verschiedenen Methoden (diskriminante Validität) niedrig miteinander korrelieren (Schermelleh-Engel & Schweizer, 2012). Im Rahmen der diskriminanten Validität interessiert besonders die Unabhängigkeit der Testergebnisse von benachbarten, aber theoretisch unterscheidbaren Konstrukten wie IQ und Temperamentsfaktoren (Waters & Sroufe, 1983). Nach Fisseni (Fisseni, 2004) ist die Faktorenanalyse ein „klassisches Instrument der Konstruktvalidierung“ (S. 68). Dieses Auswertungsverfahren erlaubt die Prüfung des Theoriebezugs eines Instruments, die statistische und semantische Analyse der Iteminhalte, sowie die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den gefundenen Faktoren und anderen Konstrukten (ebenda). Überdies eignet es sich hervorragend, um Kompetenzdimensionen empirisch herzuleiten.

Die konfirmatorische Überprüfung einer postulierten Faktorenstruktur – beispielsweise der Skalen eines Instruments oder der latenten Dimensionen eines Kompetenzstrukturmodells – stellt eine weitere wichtige Validierungsstrategie dar, zu deren Bezeichnung gelegentlich der Begriff *faktorielle Validität* verwendet wird (Hartig et al., 2012). Dabei wird erwartet, dass die Faktorenstruktur unabhängig von der Stichprobe ist, an der sie empirisch hergeleitet wurde (Bühner, 2011). Zusätzlich kann auch die Konstruktvalidität des Instruments im Rahmen des Multitrait-Multimethod-Ansatzes (Campbell & Fiske, 1959) überprüft werden.

Mit Blick auf die Höhe der zu erwartenden Zusammenhänge im Rahmen der Kriterien- und Konstruktvalidierung eines Instruments rückt neben dem bereits beschriebenen Problem der Methodenvarianz (vgl. Kapitel 2.4.1.3 und 2.4.1.4) erneut die Multidimensionalität des Konstrukts in den Vordergrund. Ihr zufolge müssen die einzelnen Sozialkompetenzfacetten als eigenständige Teilkonstrukte betrachtet werden, zwischen denen keine hohen Zusammenhänge erwartet werden (Cavell, 1990). Dies ist bei der Beurteilung der Ergebnisse einer Instrumentenvalidierung zu berücksichtigen.

### 2.4.2 Übersicht über Diagnoseinstrumente

Wie im einleitenden Kapitel erläutert wurde, wird in der vorliegenden Arbeit ein Strukturmodell der sozialen Kompetenz von Fünftklässlern im Umgang mit ihren Peers empirisch hergeleitet. Dies erfordert die Operationalisierung dieses Teilkonstrukts. Hierzu muss der gewählte Funktionsbereich (Konfliktsituationen mit Gleichaltrigen) so aufbereitet werden, dass faktorenanalytische Verfahren zur Datenauswertung angewendet werden können.

Die Neukonstruktion eines Verfahrens ist nur dann gerechtfertigt, wenn kein existierendes Instrument zur Bearbeitung der Forschungsfragen verwendet werden kann. Dies wird im Folgenden überprüft, indem eine Übersicht über bereits vorliegende Verfahren erstellt wird. Ein solches Verfahren muss die soziale Kompetenz der Zielgruppe über eine Selbstauskunft erfassen. Ferner muss es die verschiedenen sozialen Aufgaben, die für konfliktbehaftete Peerinteraktionen in diesem Alter typisch sind, und die mit diesen Situationen verbundenen Verhaltensantworten valide abbilden (vgl. Kapitel 3.1).

Auch unabhängig von den Fragestellungen der Arbeit werden Diagnoseinstrumente, die eine performanzorientierte Erfassung sozialer Fertigkeiten ermöglichen, für verschiedene Funktionsbereiche explizit nachgefragt, weil sie eine detaillierte Erfassung des Merkmalsbereichs bei hoher Vergleichbarkeit einzelner Individuen ermöglichen (Bierman et al., 2010; Rose & Asher, 1999). Dabei wird ein hoher Zusammenhang der resultierenden Maße mit späteren Sozialkompetenzindikatoren (prognostische Validität) angenommen (Waters & Sroufe, 1983).

Zur Instrumentenrecherche wurde eine von Arnold et al. (2012) für das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) erstellte Expertise verwendet. Diese beinhaltet eine Auflistung von Instrumenten zur Erfassung sozialer Kompetenz, die anhand einer systematischen Suche in psychologischen Datenbanken und Standardpublikationen erstellt wurde. Ausschlusskriterien waren unter anderem stark klinisch oder defizitorientierte Instrumente, Verfahren mit Fokus auf emotionale Kompetenz beziehungsweise Intelligenz und Persönlichkeitsinventare. Eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens kann der Publikation (Arnold et al., 2012) entnommen werden. Da sich diese Recherche auf den Zeitraum 1993 bis 2008 bezieht, wurde ergänzend für den Zeitraum 2009 bis Ende Juli 2013 eine eigene Recherche vorgenommen. Diese entsprach in ihrem Vorgehen und den verwendeten Suchkriterien denjenigen von Arnold et. al. (ebenda). Hierzu gab die Forschergruppe freundlicherweise Auskunft über die in der NEPS-Expertise verwendeten

Suchstichworte. Recherchiert wurde in den Datenbanken PSYCINFO, PSYINDEX (inklusive PSYINDEX Tests) und FIS Bildung.

Unter den 20 in der NEPS-Expertise aufgeführten Instrumenten für den Bereich „Kleinkind-, Kindergarten- und Vorschul-, Grundschul- sowie frühes Jugendalter (bis 16 Jahre)“ (Arnold et al., 2012) befinden sich sechs Verfahren, in denen soziale Kompetenz über eine Selbstauskunft von Zehn- bis Vierzehnjährigen erfragt wird. Zusätzlich wurden in der eigenen Recherche drei Instrumente gefunden, auf welche die NEPS-Suchkriterien zutreffen (Bichlmaier, 2009; Helm et al., 2012; Kanning, 2009b). Diese sind in Anhang I beschrieben. Bei genauerer Betrachtung kann allerdings nur eines von ihnen, der *Fragebogen zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen* (Helm et al., 2012), in der interessierenden Altersklasse angewendet werden. Tabelle 7 enthält diejenigen Instrumente, die auf der Basis dieser beiden Recherchen für die Befragung von Fünftklässlern in die engere Auswahl kommen. Bei allen Instrumenten handelt es sich um Fragebögen. Anhand ihrer inhaltlichen Analyse wurde geprüft, ob sie den Funktionsbereich der *Peerinteraktionen* abdecken und dabei verschiedene Situationsklassen berücksichtigen. Bei Betrachtung der Tabelle fällt auf, dass die MSCS (Bracken) und der Self-Description Questionnaire (Marsh, 1988) das Selbstkonzept sozialer Kompetenzen erfasst und daher für die vorliegende Untersuchung nicht relevant ist. Die verbleibenden fünf Instrumente bestehen aus Items, die soziale Kompetenz unter Peers abbilden, und werden daher genauer analysiert.

In der Skala soziale Kompetenzen der Youth Self-Report (YSR) der Child Behavior Checklist (CBCL, Döpfner, Berner & Lehmkuhl) werden Aktivitäten und Freundschaftsbeziehungen erfragt und nach der Häufigkeit der Aktivität oder Interaktion eingeschätzt. Eine Erfassung spezifischer Verhaltensweisen in verschiedenen Peerkontexten erfolgt nicht. Daher ist dieses Instrument nicht zur Kompetenzmodellierung geeignet. Die verbleibenden fünf der in Tabelle 7 aufgeführten Verfahren haben konkrete Verhaltensweisen zum Inhalt. Jedoch werden die Verhaltensweisen in allen verbleibenden Instrumenten über verschiedene Situationen abstrahiert, wie beispielsweise anhand des Items „Ich helfe anderen oft freiwillig (Eltern, Lehrern oder Gleichaltrigen).“ aus dem SDQ (Goodman, Meltzer & Bailey, 1998). Zwar differenzieren die Kompetenzskalen der YSR (Döpfner et al.) zwischen den drei Funktionsbereichen „Aktivitäten“, „soziale Beziehungen“ und „Schule“, jedoch sind die Skalen sehr kurz und innerhalb dieser Bereiche werden auch in diesem Fragebogen situationsübergreifende Items verwendet. Auch die Items des Self-Description Questionnaires sind zwar Bereichs-, aber nicht situationsspezifisch angelegt. Da für die

vorliegende Fragestellung jedoch ein möglichst inhaltstvalides Abbild von Interaktionssituationen inklusive des diesen Situationen zugehörigen Verhaltensspektrums interessiert, verweist die Durchsicht vorliegender Instrumente auf das Erfordernis einer Instrumentenentwicklung.

Tabelle 7: Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz im frühen Jugendalter.

Instrument	Alter	interessierende Inhalte	Sprache
Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS, Bracken)	5.–12. Klasse	Subskala <i>social</i> mit 25 Items zum sozialen Selbstkonzept	englisch
YSR (Döpfner et al.)	11–18 Jahre	Skala <i>soziale Kompetenzen</i> zur Erfassung der Mitgliedschaft in Organisationen, der Anzahl enger Freunde und der Kontakthäufigkeit mit ebendiesen	deutsche Übersetzung
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ, Goodman et al., 1998)	ab 11 Jahren	Skalen <i>prosoziales Verhalten</i> , <i>Verhaltensprobleme</i> und <i>Probleme in Peerbeziehungen</i> mit je fünf Items	deutsche Übersetzung
Social Skills Rating System (SSRS, Gresham & Elliot, 1990)	Grundschule (bis Klasse 6)	Erfassung sozialen Verhaltens ( <i>social skills</i> ), Problemverhaltens ( <i>problem behaviors</i> ) und akademischer Kompetenz ( <i>academic competence</i> )	englisch
Fragebogen zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen (Helm et al., 2012)	5.–8. Klasse	Skala <i>Sozialkompetenzen</i> mit 10 Items	deutsch
Self-Description Questionnaire (SDQ-I, Marsh, 1988)	8–12 Jahre	Subskalen <i>Peerbeziehungen</i>	englisch
Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY, Matson, Rotatorio & Helsel, 1983)	4–18 Jahre	64 Items zu sozialen Fertigkeiten und unangepasstem Verhalten	englisch

### 3 Ziele und Methoden der Arbeit

Im zweiten Kapitel wurden zentrale Aspekte der Definition, Modellierung, Entwicklung und Diagnostik sozialer Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen erörtert. Aus diesen ist ersichtlich, dass umfassende theoretische Rahmenmodelle zur Beschreibung der Inhalte des Konstruktraums (Kompetenzstrukturmodelle), der Bewertung der Kompetenzausprägung (Kompetenzniveaumodelle) und der Entwicklung des Konstrukts (Entwicklungsmodelle) fehlen. Dabei stellen valide Kompetenzstrukturmodelle eine zentrale Voraussetzung zur Entwicklung von Kompetenzniveaumodellen, Entwicklungsmodellen und Diagnoseinstrumenten dar.

Bei der empirischen Herleitung eines Kompetenzstrukturmodells müssen die definitorischen Aspekte sozialer Kompetenz beachtet werden. Sie machen es notwendig, verschiedene Altersklassen und theoretisch voneinander unterscheidbare Interaktionskontexte getrennt zu modellieren. Im Rahmen einer solchen lokalen Operationalisierung werden zugleich Fragen der Bestimmung und Definition des interessierenden Teilkonstrukts bearbeitet (Grabowski, 2014).

In diesem Kapitel werden die Ziele der Forschungsarbeit bestimmt und das methodische Vorgehen bei der Operationalisierung festgelegt, das sich unmittelbar aus diesen Zielen ergibt.

#### 3.1 Ziele der Arbeit

Das Forschungsdesiderat der vorliegenden Arbeit resultiert aus der Grundschulstudie KEIMS<sup>plus</sup> (Lindner-Müller et al., 2012), der Fragen der Modellierung und Erfassung sozialer Kompetenz in der Sekundarstufe I entspringen, und besteht in der faktorenanalytischen Herleitung eines Kompetenzstrukturmodells für Fünftklässler. Dabei wird exemplarisch demonstriert, wie Strukturmodelle sozialer Kompetenz empirisch gewonnen werden können.

Zur Bestimmung altersadäquater Kompetenzfacetten der Fünftklässler muss ein Funktionsbereich festgelegt werden, in dem das Sozialverhalten betrachtet werden soll. Aus entwicklungspsychologischen Theorien geht hervor, dass der Umgang mit Gleichaltrigen für die Zielgruppe der Zehn- bis Zwölfjährigen besonders bedeutsam ist. Dies begründet sich aus der Symmetrie der Interaktionen und der Notwendigkeit des Lösens sozialer Konflikte. Hierdurch lässt sich das übergeordnete Ziel der vorliegenden Arbeit genauer eingrenzen: Es besteht in der Modellierung der sozialen Kompetenz von Fünftklässlern im Um-

gang mit Gleichaltrigen anhand ihres *Problemlöseverhaltens in Peerkonflikten*. Aus diesem übergeordneten Ziel ergeben sich mehrere Teilziele, die nachfolgend in der Reihenfolge der zugehörigen Arbeitsschritte aufgeführt sind.

1. *Wahl der Operationalisierungsmethode*: Die Herleitung latenter Dimensionen mittels faktorenanalytischer Verfahren erfordert eine inhaltsvalide Abbildung des zu strukturierenden Bereichs. Hierzu muss überlegt werden, welche Personengruppe am besten über das Problemlöseverhalten von Fünftklässlern in Peerkonflikten Auskunft geben kann und anhand welcher Forschungsmethode der Inhaltsbereich strukturiert werden kann.
2. *Erhebung relevanter Situationen*: Es müssen relevante soziale Konfliktsituationen für Schüler der interessierenden Altersgruppe bestimmt werden.
3. *Bestimmung von Verhaltensreaktionen*: Für die als relevant identifizierten Situationsklassen müssen typische Verhaltensweisen bestimmt und nach ihrer Ähnlichkeit klassifiziert werden.
4. *Instrumentenkonstruktion*: Auf der Basis der klassifizierten Situationen und Verhaltensweisen wird ein Erhebungsinstrument konstruiert. Da sich gleichgeschlechtliche Mädchen- und Jungenfreundschaften hinsichtlich relevanter Parameter unterscheiden (vgl. Kapitel 2.3.1.2), gibt es starken Anlass zu der Hypothese, dass Peerkonflikten von Mädchen und Jungen unterschiedliche Problematiken zugrunde liegen. Dementsprechend muss zu Beginn der Instrumentenkonstruktion geprüft werden, ob Unterschiede in der Art der berichteten Situationen die Entwicklung geschlechtsspezifischer Fragebögen erforderlich machen.
5. *Empirische Prüfung des Instruments*: Die psychometrischen Eigenschaften des Verfahrens (Itemschwierigkeiten, Trennschärfen und Reliabilitäten) müssen bestimmt werden.
6. *Bestimmung der dimensional Struktur des Konstrukts*: Mittels explorativer Faktorenanalysen können die den Verhaltensweisen zugrunde liegenden latenten Dimensi-

onen bestimmt werden. Es wird überprüft, ob sich für Mädchen und Jungen unterschiedliche dimensionale Strukturierungen zeigen.

7. *Prüfung der faktoriellen Validität der dimensionalen Struktur:* Anhand konfirmatorischer Faktorenanalysen erfolgt ein Replikationsversuch der dimensionalen Struktur an einer neuen Stichprobe.
8. *Konfirmatorische Multitrait-Multioccasion-Analyse:* Die Situationsspezifität stellt einen zentralen definitorischen Aspekt sozialer Kompetenz dar. Dementsprechend interessiert die Stärke des situativen Einflusses auf die Verhaltensantworten innerhalb einer Verhaltensstrategie.

Abschließend ist anzumerken, dass Fragen der Bewertung der Verhaltensantworten hinsichtlich ihrer Effektivität in dieser Forschungsarbeit bewusst nicht bearbeitet werden. Für die Ableitung eines Kompetenzstrukturmodells bedarf es keiner Effektivitätsbewertung der Verhaltensantworten, da die dimensionale Strukturierung des Teilkonstrukts nicht von der Bewertung der Verhaltensweisen abhängig ist.

### **3.2 Operationalisierung sozialer Kompetenz**

Die erste Fragestellung betrifft die Wahl der Operationalisierungsmethode. Wie im Theorieteil erörtert wurde, stellt die Situationsspezifität einen zentralen definitorischen Aspekt sozialer Kompetenz dar. Um diesen Aspekt im Rahmen der Operationalisierung zu berücksichtigen, werden für Peerkonflikte von Fünftklässlern verschiedene prototypische, inhaltlich voneinander unterscheidbare Konfliktsituationen gesucht, die als entwicklungsrelevante *soziale Aufgaben* aufgefasst werden können (Dodge, 1985). Solche Aufgaben sind aufgrund ihres mittleren Abstraktionsniveaus gut für die Diagnostik sozialer Kompetenz geeignet (Cavell, 1990), wurden aber für Peerkonflikte von Fünftklässlern bisher noch nicht umfassend beschrieben. Aus diesem Grund wird zur Bestimmung entwicklungsadäquater Aufgaben in der vorliegenden Forschungsarbeit die Verhaltensanalyse nach Goldfried und D’Zurilla (1969) gewählt. Hieraus resultiert für die Operationalisierung sozialer Kompetenz ein konsekutives methodisches Vorgehen anhand von drei Teiluntersuchungen. Die mit diesen Untersuchungen verbundenen Methodenentscheidungen,



welche der Operationalisierung sozialer Kompetenz zugehörig sind, werden in diesem Kapitel konkretisiert.

### *Situationserhebung*

*Untersuchungsziel:* Der erste Schritt der Verhaltensanalyse nach Goldfried und D’Zurilla (1969) besteht in der Situationsanalyse. Das Ziel dieser Analyse wird als „comprehensive survey of the relevant situations in the environment with which the individual must cope“ (ebenda, S. 164) beschrieben. Sie dient der Bestimmung von altersadäquaten Konfliktsituationen und macht eine eigenständige Teilstudie erforderlich.

*Informanten und Untersuchungsmethode:* Die zu erhebenden Situationen sind nur den Kindern persönlich zugänglich. Auch können die Fünftklässler selbst am besten Auskunft über solche Situationen geben, die sie als besonders schwierig empfinden. Deshalb werden die relevanten Situationen aus der Eigenperspektive der Kinder erfasst. Zur ökonomischen Erfragung möglichst vieler Situationen eignet sich ein Fragebogen mit offenem Antwortformat, der zu diesem Zweck konstruiert werden muss.

*Eingrenzung des Funktionsbereichs:* Im Theorieteil wurde erläutert, dass für die Fünftklässler eine Geschlechterseparation angenommen wird. Um dies in den Peerkontexten abzubilden, müssen gleich- und gemischtgeschlechtliche Interaktionen als voneinander unterscheidbare Funktionsbereiche betrachtet und in der Situationsanalyse separat erfragt werden. Das bedeutet, dass in einem umfassenden Erhebungsinstrument jeweils verschiedene gleich- und gemischtgeschlechtliche Situationen abgebildet werden müssen. Dies würde zu einem sehr umfangreichen Instrument und einer Verdoppelung der aufzuwendenden Untersuchungszeit führen, die den Kindern schwer zumutbar ist. Da die Befragung von Fünftklässlern am besten im schulischen Kontext erfolgen kann, sollte die Untersuchungszeit überdies eine Schulstunde (45 Minuten) nicht überschreiten. Um die Gütekriterien der Ökonomie und der Zumutbarkeit der nachfolgenden Untersuchung zu wahren, wird entschieden, nur gleichgeschlechtliche Interaktionen zu untersuchen. Diese Situationen besitzen eine wesentlich höhere Relevanz als gemischtgeschlechtliche Interaktionen, weil die Fünftklässler den Großteil der Zeit in der gleichgeschlechtlichen Peergroup verbringen (vgl. Kapitel 2.3.1.2).

*Systematisierung des Funktionsbereichs:* Die Auswertung der ersten Untersuchung hat die Systematisierung der erfragten Konfliktsituationen zum Ziel. Hierzu werden die gewonnenen Situationen in unterschiedliche Situationstypen mit inhaltlich ähnlichen Herausforde-

rungen (Kernkonflikte) klassifiziert. Das resultierende Klassifikationssystem dient zugleich der inhaltlichen Beschreibung des Merkmalsbereichs. Dabei werden die von den Mädchen und Jungen berichteten Konflikte zunächst getrennt voneinander klassifiziert, um die Ergebnisse für den Geschlechtervergleich im Rahmen der Instrumentenkonstruktion (Forschungsziel 4) aufzubereiten. Wie von Goldfried und D’Zurilla (1969) gefordert, werden diejenigen Konflikte bestimmt, die am relevantesten sind. Die Relevanz eines Kernkonflikts kann über die Häufigkeit der Nennung des Konflikttyps bestimmt werden.

### *Reaktionserhebung*

*Untersuchungsziel:* Der zweite Schritt der Verhaltensanalyse dient der Bestimmung typischer Verhaltensweisen für die in der ersten Untersuchung identifizierten Konfliktsituationen. Das Ziel dieser zweiten Untersuchung besteht daher in der systematischen Beschreibung des Verhaltensspektrums der Fünftklässler (Goldfried & D’Zurilla, 1969). Hierzu werden die in der ersten Untersuchung gewonnenen Situationen den Kindern erneut vorgelegt und ihre Verhaltensantworten erfragt.

*Untersuchungsmethode:* Zur Darbietung der Situationen im Untersuchungskontext werden Vignetten konstruiert. Diese werden aus den Beschreibungen der Situationen (Ergebnisse der Situationserhebung) formuliert und müssen sich möglichst nah an der kindlichen Darstellung orientieren. Zur Erfragung der Verhaltensantworten wird erneut ein offenes Antwortformat gewählt. Die Kinder sollen unter jeder Vignette aufschreiben, was sie tun würden, wenn sie sich in der beschriebenen Situation befinden würden.

*Systematisierung der Verhaltensweisen:* Im Rahmen der Datenauswertung werden die von den Kindern genannten Verhaltensweisen nach Ähnlichkeit klassifiziert, um ihr Verhaltensspektrum möglichst vollständig zu beschreiben. Zu diesem Zweck wird eine Verhaltenstaxonomie aufgestellt, indem die den kindlichen Verhaltensweisen zugrunde liegenden Strategien bestimmt werden<sup>3</sup>.

### *Instrumentenkonstruktion*

*Untersuchungsziel:* Die dritte Untersuchung hat die Bestimmung der dimensional Struktur des Problemlöseverhaltens in Peerkonflikten zum Ziel. Hierzu muss ein Erhebungs-

---

<sup>3</sup> Die Verwendung des Strategiebegriffs erfolgt in diesem Kontext ausschließlich mit dem Ziel der Klassifizierung der Verhaltensweisen. Es wird nicht angenommen, dass die Entscheidung eines Kindes für eine Verhaltensweise grundsätzlich rational erfolgt.

instrument entwickelt werden, in dem die in den ersten beiden Untersuchungen gewonnenen Konfliktsituationen und Verhaltensweisen abgebildet sind.

*Untersuchungsmethode:* Zur Darbietung der in den ersten beiden Untersuchungen gewonnenen Situationen und Verhaltensweisen im Rahmen der Datenerhebung an einer für faktorenanalytische Auswertungen hinreichend großen Stichprobe eignet sich ein Fragebogeninstrument besonders gut. Es erlaubt, die interessierenden Inhalte im Gruppenverband zu erfassen und einer relativ hohen Anzahl von Probanden gleichzeitig unter standardisierten Instruktionen dieselben Stimuli vorzugeben. Bei alters- und sachgerechter Aufklärung über das Untersuchungsziel und die Zusicherung der Anonymität ist davon auszugehen, dass die in einem Fragebogen selbstberichteten Verhaltensweisen mit dem tatsächlichen Verhalten in ähnlichen Situationen hoch korrelieren (Moosbrugger & Kelava, 2012b; Rose & Asher, 1999). Die benötigten sprachlichen und kognitiven Fertigkeiten sowie die Lesefähigkeit, welche als Voraussetzungen für den Einsatz der Fragebogenmethode gegeben sein müssen, können in einer fünften Klasse als vorhanden angenommen werden (Janke & Schlotter, 2010; Kiegelmann, 2010; Lockl & Schneider, 2010). Das Verständnis der Instruktion kann auch durch eine vorherige Übung der Aufgabenbearbeitung im Klassenverband erhöht werden.

*Auswahl von Vignetten:* In Hinblick auf die nachfolgende faktorenanalytische Auswertung wird eine hohe Inhaltsvalidität der im Fragebogeninstrument abgebildeten Konfliktsituationen angestrebt. Diese ist vor allem dann wichtig, wenn wenig theoretische Vorannahmen über die dimensionale Struktur eines Konstrukts bestehen (Fabrigar, Wegener, MacCallum & Strahan, 1999). Aus ökonomischen Gründen ist es jedoch notwendig, sich auf eine Auswahl der relevantesten Situationen zu beschränken. Ferner soll eine Vignette pro Kernkonflikt im Fragebogen abgebildet werden.

Für jeden Konflikttyp werden in der zweiten Untersuchung zunächst mehrere Vignetten erprobt. Um aus diesen die geeignetsten Vignetten für den Fragebogen auszuwählen, kann ihre psychometrische Schwierigkeit betrachtet werden. Schwierige Vignetten sind daran zu erkennen, dass von den Kindern nicht ausschließlich eine, sondern viele inhaltlich voneinander unterscheidbare Verhaltensweisen zur Konfliktlösung genannt werden. Im Gegensatz dazu sind leichte Vignetten durch eine hohe Homogenität der von den Kindern berichteten Reaktionen gekennzeichnet.

*Itemkonstruktion:* Da nicht nur die Aufgaben (Konfliktsituationen in Form von Vignetten), sondern auch die Verhaltensantworten der Kinder vergleichbar sein sollen, wird ein ge-

schlossenes Antwortformat verwendet. Dies erfordert die Überführung der Verhaltensantworten der Kinder aus der zweiten Untersuchung in Fragebogenitems. Eine altersgerechte Itemformulierung wird erreicht, indem man sich bei der Itemkonstruktion an den offenen Antworten der Kinder orientiert. Zusätzlich kann anhand der extrahierten Verhaltensstaxonomie geprüft werden, ob unter einer Vignette mehr Verhaltensreaktionen möglich sind, als von den Kindern genannt wurden. So wird die Darbietung des vollständigen Verhaltensspektrums unter jeder Vignette gesichert.

*Wahl des Skalenformats:* Nach Faulbaum, Prüfer und Rexroth (2009) sind Skalen mit fünf bis sieben Abstufungen optimal zur reliablen Merkmalerfassung geeignet. Ob die dargebotenen Items allerdings dementsprechend differenziert beurteilt werden können, hängt vom zu beurteilenden Sachverhalt und dem Alter der Probanden ab (Kallus, 2010). Mit zunehmendem Alter erhöht sich die Differenzierungsfähigkeit von Kindern, weshalb eine fünfstufige Skala für die Zielgruppe als angemessen betrachtet wird.

Da das Ziel der Erfassung in einer Selbsteinschätzung jedes Kindes besteht, inwieweit es die Verhaltensweisen typischerweise anwenden würde, wird zur Benennung der Skalenpunkte eine Wahrscheinlichkeitsskala ausgewählt. Diese ist besonders gut zur Erfassung stabiler Merkmale geeignet (Kallus, 2010). Die Benennung der Stufen mit *keinesfalls*, *wahrscheinlich nicht*, *vielleicht*, *ziemlich wahrscheinlich* und *ganz sicher* erfolgt nach den semantisch skalierten Benennungsvorschlägen von Rohrmann (1978). Die Iteminhalte (Verhaltensweisen) lassen sich anhand dieser Skalenbenennungen gut unterscheiden, weshalb der Differenzierungsgrad der fünfstufigen Skala inhaltlich angemessen ist.

## **4 Untersuchung I: Situationserhebung**

Untersuchung I dient der Bearbeitung des zweiten Forschungsziels und umfasst die Erhebung relevanter Konfliktsituationen. Das genaue Vorgehen ist im Folgenden beschrieben.

### **4.1 Fragebogenkonstruktion**

Zur Erhebung der Konfliktsituationen wurde ein Fragebogen erstellt, in dem die Fünftklässler um die schriftliche Beschreibung einer erlebten Konfliktsituation mit einem gleichgeschlechtlichen Peer gebeten wurden. Dieser Fragebogen lag in einer Mädchen- und einer Jungenversion vor, die sich lediglich in Bezug auf das Geschlecht der beteiligten Kinder und die zugehörigen Personalpronomen unterschieden. Um eine Einschränkung auf altersrelevante Situationen vorzunehmen, wurden nur Konflikte erfragt, die sich innerhalb des letzten halben Jahres vor der Untersuchung ereignet hatten.

Um die Antworten der Kinder zu strukturieren wurden drei Teilfragestellungen formuliert, nach denen jeweils ein liniertes Antwortfeld eingefügt wurde. Mit dem Ziel, einen ersten Eindruck von der Schwierigkeit der genannten Situationen zu erhalten, wurde das Kind in der dritten Fragestellung nach der von ihm verwendeten Problemlösung gefragt. Die Instruktion für die Mädchenversion lautete wie folgt:

„Erinnere dich an eine Situation mit einer Freundin/Mitschülerin im letzten halben Jahr zurück. Du hattest ein Problem/einen Konflikt/Ärger mit ihr, der für dich schwer zu lösen war. Bitte beschreibe die Situation, indem du die Fragen beantwortest.

1. Was war dein Problem? Wer war beteiligt?
2. Wie ist das Problem entstanden?
3. Wie hast du das Problem gelöst?“

### **4.2 Stichprobe und Durchführung**

An der Datenerhebung im Januar 2011 nahmen  $n = 147$  Schüler (79 Mädchen und 67 Jungen in 5 Klassen) des fünften Jahrgangs einer Gesamtschule in Hildesheim teil. Die Befragung erfolgte im Klassenverband und beanspruchte inklusive einer standardisierten Instruktion etwa 20–30 Minuten der Unterrichtszeit.

Im Anschluss an die Vorstellung der Autorin wurden die Fünftklässler über das Ziel der Untersuchung aufgeklärt. Es wurde eine kurze mündliche Instruktion gegeben, in der beschrieben ist, wie der Fragebogen beantwortet werden soll:

„Für diesen Fragebogen sollt ihr euch an eine Situation mit einer Freundin/einem Freund oder einer Mitschülerin/einem Mitschüler im letzten halben Jahr zurückerinnern, in der ihr ein Problem mit ihr oder ihm hattet. Es ist wichtig, dass es sich dabei um ein Problem handelt, das für euch besonders schwer zu lösen war. Wie genau ihr das machen sollt, steht auf dem Fragebogen. Bitte lest euch darum die Aufgabe sorgfältig durch und beantwortet die Fragen so genau, wie ihr könnt, damit ich mir hinterher beim Lesen genau vorstellen kann, wie alles passiert ist.

Alles, was ihr aufschreibt, bleibt natürlich anonym und wird an niemanden – schon gar nicht eure Lehrer oder Mitschüler – weitergesagt. Weil kein Name auf den Fragebögen steht, kann auch ich hinterher nicht mehr sehen, wer welchen Bogen abgegeben hat. Für die Bearbeitung des Fragebogens habt ihr so lange Zeit, wie ihr braucht.“

### 4.3 Ergebnisse

Die Fragebögen der Mädchen und Jungen wurden getrennt voneinander ausgewertet. Zunächst wurden Bögen aussortiert, in denen statt des geforderten gleichgeschlechtlichen ein gemischtgeschlechtlicher Konflikt beschrieben wurde. Anschließend erfolgte die Erstellung eines Klassifikationssystems über die inhaltliche Durchsicht der beschriebenen Situationen. Diese wurden nach der Ähnlichkeit der ihnen zugrunde liegenden Kernproblematik in Kategorien geordnet. Für Problembeschreibungen, die so ungenau waren, dass die geschilderte Situation nicht inhaltlich rekonstruiert werden konnte, wurde eine Restkategorie erstellt. Abschließend wurden die resultierenden Situationsklassen in Bezug auf die Häufigkeit ihres Vorkommens geordnet und die zentralen Konflikttypen von Mädchen und Jungen inhaltlich verglichen.

31 Mädchenfragebögen (39 %) wurden von der weiteren Analyse ausgeschlossen, da in ihnen Interaktionen mit Jungen beschrieben waren.<sup>4</sup> Die Analyse der 48 verbleibenden Mädchenfragebögen resultierte in den in Tabelle 8 beschriebenen zwölf Kategorien sowie

---

<sup>4</sup> Bei inhaltlicher Durchsicht wurde deutlich, dass 16 dieser Situationen Probleme mit einem bestimmten Schüler betrafen, welche die Mädchen besonders beschäftigten. Dieser Schüler fiel dadurch auf, dass er die Mädchen wiederholt zu küssen und anzufassen versuchte.

einer Restkategorie mit unvollständigen und daher nicht eindeutig klassifizierbaren Situationsbeschreibungen. Die Mädchen berichteten am häufigsten von Konflikten in engen Freundschaften. Bei genauerer Analyse ließen sich dabei drei Konflikttypen (Beziehungskonflikt I–III) unterscheiden, von denen sich zwei in Dreieckskonstellationen abspielten. Des Weiteren spielen Situationen, in denen „gelästert wird“, Streit um Jungen im Rahmen der ersten Verliebtheit, divergierende Interessen im gemeinsamen Spiel sowie das Problem, plötzlich ignoriert zu werden, eine Rolle. Auch falsche Anschuldigungen, emotionale Erpressung durch eine gute Freundin, nicht eingehaltene Versprechen, verratene Geheimnisse und wiederholte Lügengeschichten wurden als schwierige Probleme angegeben. Als relevanteste Konfliktsituationen werden die ersten sieben Konflikttypen bestimmt, da die letzten fünf Kernprobleme lediglich ein- bis zweimal berichtet wurden.

Tabelle 8: Konfliktsituationen der Mädchen.

Konflikttyp	Kernproblem	n
Beziehungskonflikt Typ I	Eine alte Zweierfreundschaft wird durch neues drittes Mädchen gefährdet/beendet.	4
Beziehungskonflikt Typ II	Zwei Freundinnen streiten sich und die Protagonistin sitzt als dritte Person „zwischen den Stühlen“.	5
Beziehungskonflikt Typ III	Mehreren Freundinnen sind aufgrund von Freundschaftsbeziehungen aufeinander eifersüchtig.	5
Lästern	Ein Mädchen redet schlecht über ein anderes Mädchen oder verbreitet Gerüchte.	5
Streit um einen Jungen	Mehrere Mädchen sind in den gleichen Jungen verliebt und streiten sich um diesen.	5
Interessenkonflikt im Spiel	Es gibt Streit um den Inhalt des gemeinsamen Spiels oder begrenzte Ressourcen wie Spielgeräte.	4
Ignorieren	Die Protagonistin wird plötzlich von ihrer Freundin oder mehreren Freundinnen ignoriert.	3
falsche Anschuldigungen	Die Protagonistin wird zu Unrecht beschuldigt, etwas getan zu haben, oder beschuldigt ihrerseits andere.	2
emotionale Erpressung	Die Protagonistin wird von einer Freundin emotional erpresst.	2
gebrochenes Versprechen	Die Freundin der Protagonistin hat ein Versprechen gebrochen.	1
Geheimnis verraten	Die Protagonistin hat ein Geheimnis weitererzählt.	1
Lügen	Die Protagonistin wurde von einem anderen Mädchen angelogen.	1
Rest	Nicht eindeutig klassifizierbare Situationen.	10

Vier der 67 befragten Jungen (6 %) gaben Konflikte mit Interaktionspartnerinnen des anderen Geschlechts an, die ebenso von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden. Anhand der verbleibenden 63 Fragebögen konnten 13 Konflikttypen und eine Restkategorie

mit unvollständigen Situationsbeschreibungen bestimmt werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 9 aufgeführt. An erster Stelle stehen bei den Jungen körperliche und verbale Konflikte. Des Weiteren wurden Interessenkonflikte im gemeinsamen Spiel, falsche Beschuldigungen, der Ausschluss aus der Freundschaftsgruppe und die über einen längeren Zeitraum andauernde verbale Schikane durch Mitschüler genannt. Seltener wurde über Indiskretion, Betrugsversuche im Regelspiel und die Schwierigkeit, in einer neu zusammengesetzten Schulklasse Freunde zu finden, berichtet. Jeweils einmal wurden ein Freundschaftsdilemma, die Verdächtigung eines Freundes des Diebstahls, das Verbreiten von Gerüchten und Streit um ein Mädchen angegeben.

Obwohl die Kategorie *Indiskretion* ebenso häufig vorkommt wie die Kategorie *dauerhafte Schikane* (vgl. Tabelle 9), handelt es sich bei den in den Fragebögen berichteten Situationen um ein und dasselbe Vorkommnis, das von drei Jungen aus unterschiedlichen Perspektiven beschrieben wurde. Dementsprechend trat der zugrunde liegende Konflikttyp nur einmal auf und wird als weniger relevant eingeschätzt. Aus diesem Grund werden die ersten sechs Konflikttypen als relevanteste Situationen bestimmt.

Tabelle 9: Konfliktsituationen der Jungen.

Konflikttyp	Kernproblem	n
körperliche Aggressivität	Einer oder mehrere Jungen zeigen körperlich aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen.	9
provozierende Beleidigung	Der Protagonist wird von anderem Jungen (verbal) provoziert.	9
Interessenkonflikt im Spiel	Es gibt Streit um den Inhalt des gemeinsamen Spiels oder begrenzte Ressourcen wie Spielgeräte.	9
falsche Beschuldigungen	Protagonist wird zu Unrecht beschuldigt, etwas getan zu haben, oder beschuldigt seinerseits andere.	5
Ausschluss aus Freundschaftsgruppe	Der Protagonist wird plötzlich aus der Freundschaftsgruppe ausgeschlossen oder von seinen Freunden nicht mehr beachtet.	4
verbale Schikane	Der Protagonist wird über einen längeren Zeitraum verbal attackiert.	3
Indiskretion	Ein Liebespärchen, das sich zum Küssen zurückgezogen hat, wurde von den Freunden des küssenden Jungen „beobachtet“.	3
Betrug	Ein Junge zeigt im Regelspiel unfaires Verhalten.	2
Freunde finden	In der neuen Klasse müssen Freunde gefunden werden.	2
Freundschaft im Dilemma	Zwei Freunde müssen im Sportwettkampf als Gegner gegeneinander antreten.	1
Diebstahl	Der Protagonist verdächtigt seinen Freund des Diebstahls.	1
Gerüchte	Einige Jungen reden schlecht über ihre Freunde/verbreiten Gerüchte.	1
Streit um Mädchen	Zwei Jungen sind in das gleiche Mädchen verliebt.	1
Rest	Nicht eindeutig klassifizierbare Situationen.	13



## 5 Untersuchung II: Reaktionserhebung

Im Folgenden ist beschrieben wie das dritte Forschungsziel bearbeitet wird, indem die in Untersuchung I gewonnenen Situationsbeschreibungen der relevantesten Konfliktsituationen zur Erstellung einer Taxonomie verhaltensbezogener Problemlösestrategien der Fünftklässler genutzt werden.

### 5.1 Fragebogenkonstruktion

Der erste Schritt der Vignettenkonstruktion besteht in der Auswahl der zur Abbildung in einem Fragebogeninstrument geeigneten Konfliktsituationen. Diese erfolgt zum einen nach den sieben Mädchen- beziehungsweise sechs Jungenkongflikten, die als Ergebnis von Untersuchung I als relevanteste Konflikttypen bestimmt wurden. Zum anderen wurden die diesen Konflikttypen zugehörigen Fragebögen inhaltlich analysiert, um diejenigen Situationsbeschreibungen zu identifizieren, die ein hohes Potenzial für eine Vignettendarstellung besaßen. Dabei waren insbesondere die Eindeutigkeit und Genauigkeit der Konfliktbeschreibung ausschlaggebend. Ferner konnte anhand der Situationsbeschreibung und der bereits in der ersten Untersuchung vom Kind angegebenen Lösungsstrategie eine Einschätzung der Schwierigkeit des Konflikts vorgenommen werden.

Aus den detailliertesten Schülerberichten wurden 16 Mädchen- und 24 Jungenvignetten erstellt. Bei der Vignettenkonstruktion wurde angestrebt, den Kernkonflikt der Situationsklasse adäquat zu repräsentieren und zugleich die Darstellung möglichst nah an den Schülerberichten zu belassen. Für die Durchführung der Erhebung im Klassenverband wurde den geschlechtsspezifischen Vignetten eine schriftliche Instruktion hinzugefügt, die sich erneut nur im Geschlecht der befragten Person unterschied. Die Instruktion (hier am Beispiel der Jungen) lautete:

„Auf den folgenden Seiten findest du mehrere kurze Geschichten. Die Geschichten beschreiben Situationen, die Jungen in deinem Alter so oder so ähnlich passieren können. Bitte lies dir die Geschichten ganz genau durch und versuche, dich so gut wie es nur geht in die Situationen hineinzusetzen. Schreib zu jeder Situation kurz in einem oder zwei Sätzen auf, was *du* machen würdest, wenn du die Situation *wirklich erleben* würdest. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.“

Nach dieser Instruktion wurden jeweils vier Vignetten auf einer Fragebogenseite dargeboten. Unter jeder Vignette wurde ein liniertes Antwortfeld eingefügt. Aufgrund der hohen Vignettenzahl erfolgte eine Aufteilung der Mädchen- und Jungenvignetten auf zwei beziehungsweise drei Fragebögen mit je acht Vignetten. Zusätzlich wurden von jedem Fragebogen drei Versionen mit randomisierter Vignettenreihenfolge erstellt, um die Reihenfolge der Vignetten bei der Erhebung der Verhaltensweisen auszubalancieren und den Kindern das gegenseitige Abschreiben während der Untersuchungssituation zu erschweren.

## 5.2 Stichprobe und Durchführung

Die Reaktionsfragebögen wurden im April 2011  $n = 124$  Schülern (64 Mädchen und 60 Jungen) erneut der fünften Klassenstufe einer Gesamtschule in Hildesheim vorgelegt. Auch in diesem Fall erfolgte die Befragung im Klassenverband und beanspruchte inklusive einer standardisierten Instruktion etwa 20–30 Minuten der Unterrichtszeit.

Zu Beginn der Untersuchung wurden die Kinder über das Ziel der Befragung aufgeklärt. Die standardisierte Instruktion lautete wie folgt:

„Heute habe ich euch ein paar kurze Geschichten mitgebracht. Die Geschichten beschreiben Situationen, die Mädchen oder Jungen in eurem Alter so oder so ähnlich passieren können. Bitte lest euch die Geschichten ganz genau durch und versucht, euch so gut wie es nur geht in die Situationen hineinzusetzen. Schreib zu jeder Situation kurz in einem oder zwei Sätzen auf, was du machen würdest, wenn du die Situation wirklich erleben würdest. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wie genau ihr das machen sollt, steht auch noch einmal auf dem Fragebogen.“

Alles, was ihr aufschreibt, bleibt natürlich anonym und wird an niemanden – schon gar nicht eure Lehrer oder Mitschüler – weitergesagt. Weil kein Name auf den Fragebögen steht, kann auch ich hinterher nicht mehr sehen, wer welchen Bogen abgegeben hat. Für die Bearbeitung des Fragebogens habt ihr so lange Zeit, wie ihr braucht.“

Anschließend wurden die verschiedenen Mädchen- und Jungenfragebögen nach dem Zufallsprinzip an die Schüler verteilt.

### 5.3 Ergebnisse

Zur Erstellung einer Taxonomie der Problemlösestrategien wurden alle Verhaltensantworten inhaltlich analysiert und die ihnen zugrunde liegende Strategie identifiziert. Mittels Klassifizierung der Strategien nach Ähnlichkeit wurden zehn Reaktionsstrategien bestimmt, die Tabelle 10 entnommen werden können. Anhand der Beschreibung der Strategien wird ihre Situationsabhängigkeit deutlich. Beispielsweise kann die Durchsetzung von Eigeninteressen in Abhängigkeit von den situativen Umständen entweder bedeuten, seinen Interaktionspartner zu bitten, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten, oder selbst aktiv zu werden.

Tabelle 10: Taxonomie verhaltensbezogener Problemlösestrategien.

Strategietyp	Beschreibung
Abwertung	Interaktionspartner abwerten; Ablehnung der Person oder ihres Anliegen verbal oder nonverbal zum Ausdruck bringen
Durchsetzung	Fokus auf eigenen Interessen/Standpunkt, unerwünschtes Verhalten unterbinden (ohne gleichzeitiges Hinarbeiten auf Konfliktursachen); jemanden bitten eine Verhaltensweise zu unterlassen bzw. eine Verhaltensweise einfordern; selbst aufhören/anfangen etwas zu tun
emotional	mitfühlen; eigene Emotionen ausdrücken; Empathie wecken
Hilfe/Rat holen	andere Personen (Gleichaltrige, Erwachsene) um Unterstützung bei der Problemlösung bitten
Kompromiss	gegenseitiges Einverständnis; Berücksichtigung der Interessen aller Interaktionspartner
Konflikt vermeiden	keine Lösung; Konflikt wird umgangen; aus der Situation gehen; abwarten
lösungsorientiert	Konfliktursache erfragen/herausarbeiten; Ziel, den Konflikt abzuschwächen (ggf. auch Ignorieren des Konflikts)
manipulativ	austricksen; betrügen; arglistige Täuschung
nachgeben	übermäßiges Nachgeben; „unterwürfiges“ Verhalten
Vergeltung	Rache (offensichtlich, auch körperlich)

## 6 Untersuchung III: Dimensionale Struktur des Konstrukts

Im Rahmen der dritten Untersuchung werden die verbleibenden fünf Forschungsziele bearbeitet. Während das vierte Ziel in der Instrumentenkonstruktion besteht, betreffen die Ziele fünf bis acht die Datenauswertung. Demgemäß wird im vorliegenden Kapitel zunächst das Vorgehen bei der Fragebogenkonstruktion erläutert. Es folgen die Beschreibung der Stichprobe, die Dokumentation der Untersuchungsdurchführung und die Festlegung der Auswertungsstrategie. Abschließend werden die Untersuchungsergebnisse berichtet.

### 6.1 Fragebogenkonstruktion

Zur Prüfung der Geschlechtsspezifität der Konfliktsituationen werden die Ergebnisse von Untersuchung I erneut betrachtet. Der Vergleich der Situationstypen (vgl. Tabelle 8 und Tabelle 9) zeigt, dass sich die als am relevantesten bestimmten Kernkonflikte zwischen den Geschlechtern unterscheiden. Dennoch deckt sich einer der von Mädchen und Jungen am häufigsten berichteten Konflikttypen, der *Interessenkonflikt im Spiel*. Daher wurden die Situationsbeschreibungen der Mädchen und Jungen in dieser Kategorie inhaltlich verglichen. Bei näherer Betrachtung konnte identifiziert werden, dass zwar der zugrunde liegende Konflikt, nicht aber der situative Rahmen der Handlungen identisch waren. Angesichts dieser Gesamtbefundlage wurde zugunsten der Erstellung zweier geschlechtsspezifischer Fragebögen entschieden.

Die Auswahl der Vignetten für die Fragebögen erfolgte anhand der Varianz der in Untersuchung II von den Kindern angegebenen Lösungsstrategien (vgl. Kapitel 3.2). In Tabelle 11 und Tabelle 12 sind die ausgewählten Vignetten inklusive Beispiele für die von den Schülern berichteten Situationen beschrieben. Es ist zu beachten, dass letztere inhaltlich nicht hundertprozentig deckungsgleich mit den Vignetten sind, da jede Vignette eine Abstraktion über möglichst viele Situationen innerhalb eines Kernkonflikts darstellt.

Tabelle 11: Inhalte der Mädchenvignetten.

Kernkonflikt	Vignette	Beispiel eines Originalberichts
Beziehungskonflikt Typ I	Bitte stell dir vor, dass du und deine Freundin schon seit der Grundschule beste Freundinnen seid. In der neuen Schule versteht sich deine Freundin auch mit einem anderen Mädchen sehr gut. Sie verabreden sich oft zu zweit und deine Freundin kümmert sich plötzlich immer weniger um dich.	„Ich hatte eine allerbeste Freundin. Und da kam ein anderes Mädchen aus meiner Klasse. Dieses Mädchen hat dann die ganze Zeit gefragt: ‚Kann ich mitspielen?‘ Da haben wir mal ja gesagt und dann hat das Mädchen dazu gesorgt das meine beste Freundin nicht mehr meine beste Freundin sondern des anderen Mädchen.“
Beziehungskonflikt Typ II	Bitte stell dir vor, dass es in deinem Freundeskreis einen Streit zwischen zwei Mädchen gibt, der langsam den ganzen Freundeskreis spaltet. Jedes Mal, wenn ihr etwas zusammen machen wollt, bilden sich zwei Gruppen. Der Streit macht dich wütend und traurig.	„Meine zwei Freunde von mir haben sich nicht verstanden und haben sich immer gestritten. Deswegen war ich auch immer in den Pausen alleine. Weil meine Freundinnen sich ja immer gestritten haben. Ich hatte auch dann keine Lust mehr darauf zwei Mädchen. Meine eine Freundin hatte immer schlechte Laune. Das fand die andere doof. Und eine hat auch immer so doof zur anderen geantwortet.“
Beziehungskonflikt Typ III	Bitte stell dir vor, dass du in deiner neuen Klasse zwei Mädchen besonders magst und mit beiden gleichzeitig befreundet sein möchtest. Mit der Zeit bekommst du mit, dass beide gerne deine allerbeste Freundin sein würden. Sie streiten sich um dich und versuchen, sich gegenseitig deinetwegen eifersüchtig zu machen.	„Meine Freundin und ich wir hatten immer zusammen gespielt. Aber in der dritten Klasse da kam ein anderes Mädchen in die Klasse. Das Mädchen war sehr nett, deswegen habe ich mit ihr gespielt, aber meine andere Freundin war dann neidisch weil ich nicht mit ihr gespielt habe.“
Lästern	Bitte stell dir vor, dass du dich in der Pause mit einem Jungen unterhältst. Daraufhin erzählen zwei Mädchen überall herum, dass du in den Jungen verliebt bist. Das stimmt aber nicht.	„Zwei Mitschülerinnen mit denen ich einmal am selben Tisch saß lästern über mich und sagen ich bin in einen Jungen verliebt der auch noch mit am Tisch saß, nur weil ich mich mit ihm und nicht mit den zwei geredet hab, weil ich sie nicht besonders mag.“
Streit um einen Jungen	Bitte stell dir vor, dass du und deine allerbeste Freundin schon länger beide für denselben Jungen aus der Parallelklasse schwärmt. Eines Tages kommt der Junge zu dir und fragt dich im Beisein deiner Freundin, ob du mit ihm ins Kino gehen möchtest.	„Ich hatte einmal einen Streit mit meinen besten Freunden weil wir uns um einen Jungen gestritten haben wer ihn kriegt und dann waren wir für ne Zeit auseinander und dann kamen wir wieder zusammen und waren beste Freunde doch da wollte der Junge mit mir zusammen sein und dann war meine Freundin böse auf mich und wir waren keine Freunde mehr und da ist sie umgezogen.“
Interessenkonflikt im Spiel	Bitte stell dir vor, dass du mit einem anderen Mädchen mit dem Springseil spielst. Du wartest nun schon eine ganze Weile, während das andere Mädchen springt. Nun möchtest du auch gerne einmal springen. Das andere Mädchen möchte aber weiter springen.	„Ich hatte mit meiner Freundin aus der Grundschule (4. Kl. Ende) immer Zoff. Dadurch weil sie schnell zu reizen war. Wir haben mit ein paar Springseil gespielt. Ich wollte unbedingt drehen, und da kam es dann tatsächlich zum Streit.“
Ignorieren	Bitte stell dir vor, dass dich deine zwei besten Freundinnen plötzlich wie Luft behandeln, als du morgens in die Schule kommst. Sie begrüßen dich nicht und gehen ohne dich in die Pause.	„Da meine Freundin mich ignoriert hat. Meine Freundin hat eine anderes Mädchen aus ihrer Klasse kennengelernt und hat mich stehen gelassen.“

*Anmerkung:* Wortlaut, Orthographie und Zeichensetzung der Beispielberichte wurden aus den Originalen übernommen.

Tabelle 12: Inhalte der Jungenvignetten.

Kernkonflikt	Vignette	Beispiel eines Originalberichts
körperliche Aggressivität	Bitte stelle dir vor, dass du im Winter mit anderen Jungen eine Schneeballschlacht machst. Plötzlich fängt einer von ihnen an, dir Schneebälle in deine Jacke zu stopfen.	„Mein 50 %/50 % Freund Paul, Mein Freund Jonas, mein Freund Tim und ich sind vom HBF zur Schule gegangen. Paul hat uns die ganze Zeit mit Schneebällen abgeworfen. Wir haben gesagt er sollte aufhören aber da hat er einfach die Schneebälle in unsere Jacken gestopft.“
provozierende Beleidigung	Bitte stelle dir vor, dass du mit anderen Jungen ein Kartenspiel spielst. Einer der Jungen verliert gleich in der ersten Runde gegen dich. Daraufhin beschimpft er dich und streckt dir die Zunge heraus.	„Ein Mitschüler hat mir immer die Zunge herausgestreckt (fast jeden Tag). Ich und der Mitschüler haben 4 gewinnt gespielt, er hat verloren, dann hat er mir die Zunge rausgestreckt und zwar mehrmals.“
Interessenkonflikt im Spiel	Bitte stelle dir vor, dass du mit einem Jungen zusammen mit Autos spielst. Ihr möchtet beide gleichzeitig mit demselben Auto spielen, das aber dir gehört.	„Ich wollte ein Spielzeugauto und mein Freund wollte das gleiche Spielzeugauto. Es war aber mein Spielzeugauto.“
falsche Beschuldigungen	Bitte stelle dir vor, dass ihr Ball spielt. Einer der Jungen wird hart vom Ball am Rücken getroffen, was ihm sehr weh tut. Ein anderer Junge behauptet, du hättest den Ball abgeschossen, was aber nicht der Fall war.	„Ich und mein Freund hatten uns im Sportunterricht gestritten. Mein Freund hang bei Sport kopfüber und er hat gesagt mich nicht mit Bällen abwerfen. Peter hat ihn abgeworfen und Timo hat mir die Schuld gegeben.“
Ausschluss aus Freundschaftsgruppe	Bitte stelle dir vor, dass du mitbekommst, wie ein paar Jungen zusammen Fußball spielen. Du möchtest auch gerne mitspielen, aber die anderen Jungen möchten dich nicht mitspielen lassen.	„Ich hatte mal Stress mit einem Freund weil ich nicht beim Fußball mitmachen durfte. Weil ich gefragt hatte ob ich mitmachen darf und mein Freund wollte nicht das ich nicht mitmache.“
verbale Schikane	Bitte stelle dir vor, dass ein Junge aus deiner Klasse einen fiesen Spitznamen für dich erfunden hat und dich öfter damit ärgert.	„Mein Problem war das ich Keimobombe genannt wurde. Es waren ehemalige Klassenkameraden beteiligt. Einer meiner ehemaligen Klassenkameraden hat das Wort erfunden und hat mich damit geärgert.“

*Anmerkung.* Wortlaut, Orthographie und Zeichensetzung der Beispielberichte wurden aus den Originalen übernommen; Namen der Kinder wurden geändert.

Im Anschluss an die Vignettenauswahl wurden unter Berücksichtigung der Taxonomie verhaltensbezogener Problemlösestrategien (Tabelle 10) für jede Vignette Items formuliert, um möglichst alle Reaktionsstrategien abzubilden. Für jeden Strategietyp wurde ein Item unter einer Vignette dargeboten. Als Ausgangspunkt für die Itemkonstruktion dienten die schriftlichen Antworten der Schüler. Bildete eine Schülerantwort eine Reaktionsstrategie gut ab und war sie sprachlich adäquat formuliert, wurde sie möglichst wortgetreu übernommen. Falls eine Strategie nicht besetzt war, wurde die entsprechende Reaktionsweise ergänzt, da das Ziel eine vollständige Beschreibung des potenziellen Reaktionsspektrums unter jeder Vignette war. Unter einigen Vignetten konnten nicht alle zehn Strategietypen abgebildet werden, da die Anwendung mancher Verhaltensstrategie nicht in jeder Konfliktsituation möglich ist.

In den Fragebögen wurde jeweils eine Vignette inklusive der zugehörigen Items auf einer Seite dargestellt. Jede Vignette wurde um die abschließende Frage „Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?“ erweitert. Die Items wurden unter den Vignetten hinsichtlich der zugrunde liegenden Strategietypen randomisiert und um die fünfstufige Wahrscheinlichkeitsskala ergänzt.

Das Ergebnis der Itemkonstruktion war ein Mädchenfragebogen mit sieben Vignetten und acht bis zehn Items unter einer Vignette (insgesamt 62 Items) und ein Jungenfragebogen mit sechs Vignetten und acht bis zehn Items unter einer Vignette (insgesamt 53 Items). Diese wurden um ein Deckblatt ergänzt, auf dem Geburtsmonat, Geburtsjahr und Klasse angegeben werden sollten. Auch die Instruktionen zur Beantwortung des Fragebogens und ein Übungsbeispiel waren darauf abgedruckt. Die Instruktion, die sich für Mädchen und Jungen erneut nur in Bezug auf ihre Geschlechter unterschied, lautete wie folgt:

„Auf den folgenden Seiten findest du kurze Geschichten. Die Geschichten beschreiben Situationen, die Mädchen in deinem Alter so oder so ähnlich passieren können. Unter jeder Geschichte stehen mehrere Lösungen für die Situationen. Bitte lies dir jede Geschichte ganz genau durch und versuche, dich so gut wie möglich in die Situationen hineinzusetzen. Was würdest du tun, wenn du diese Situation wirklich erleben würdest? Kreuze für jede Lösung an, wie wahrscheinlich du dies tun würdest. Bitte mach in jeder Reihe nur ein Kreuz. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.“

Von jedem Fragebogen wurden drei Versionen mit unterschiedlichen Vignettenreihenfolgen erstellt, um ein gegenseitiges „Abgucken“ der Schüler während der Untersuchung zu vermeiden und Reihenfolgeeffekte auszubalancieren. Die Fragebögen können im Anhang II (Mädchenfragebogen) und im Anhang III (Jungenfragebogen) eingesehen werden.

## 6.2 Stichprobe und Durchführung

Die Datenerhebung erfolgte von Februar bis Juni 2013 an 14 Gesamtschulen in den Städten und im Großraum Hannover, Schaumburg und Hildesheim. An ihr nahmen  $n = 553$  Mädchen und  $n = 581$  Jungen aus 63 Schulklassen teil. Die Befragung fand im Klassenverband oder in klassenübergreifenden Gruppen entweder direkt im Klassenzimmer oder in einem von den Schulen eigens zu diesem Zweck bereitgestellten Raum statt. Dabei wurde die Untersuchung von der Autorin selbst und/oder einer für die Durchführung geschulten studentischen Hilfskraft angeleitet.

Die Untersuchungsleitung stellte sich den Schülern im Rahmen einer standardisierten Instruktion (Anhang IV) vor, klärte sie über das Ziel der Untersuchung auf und sicherte ihnen den vertraulichen Umgang mit ihren Angaben zu. Anhand einer auf dem Deckblatt abgedruckten Beispielvignette wurde das fünfstufige Antwortformat erläutert und das Ausfüllen des Bogens im Klassenverband geübt. Es wurde betont, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt. Waren alle Fragen der Schüler beantwortet, stand diesen die restliche Schulstunde zum Ausfüllen der Fragebögen zur Verfügung. Sobald ein Schüler mit dem Ausfüllen fertig war, erhielt er als Dankeschön für seine Studienteilnahme ein Kreuzworträtsel, das auch seiner weiteren Beschäftigung bis zum Ende der Untersuchungszeit diene. Inklusiv der Instruktionen dauerte die Bearbeitung der Fragebögen in etwa 25–35 Minuten; die Untersuchungszeit überschritt in keinem Fall die Dauer einer vollen Schulstunde (45 Minuten).

Die Fragebögen wurden mit der Evaluationssoftware Unizensus (Blubbsoft GmbH) angefertigt und konnten zur Datensatzerstellung eingescannt werden. Bei der visuellen Prüfung der Scans fiel bei einem Mädchen ein atypisches Ankreuzverhalten auf. Es hatte entgegen der Instruktion immer nur ein Kreuz pro Seite – und damit pro Vignette – gesetzt. In Konsequenz wurde es von der weiteren Analyse ausgeschlossen, wodurch sich der Stichprobenumfang auf  $n = 552$  Mädchen reduzierte. Die verbleibenden Mädchen waren zum Befragungszeitpunkt durchschnittlich 11 Jahre und 4 Monate ( $SD = 7.33$  Monate) und die Jungen durchschnittlich 11 Jahre und 5 Monate ( $SD = 6.51$  Monate) alt.



### 6.3 Auswertungsstrategie

Ziel der psychometrischen Analyse der Fragebogeninstrumente ist es, die den verhaltensbezogenen Problemlösestrategien zugrunde liegenden latenten Dimensionen zu bestimmen und zu untersuchen. Dies erfordert ein konsekutives Vorgehen: Zuerst müssen die Fragebogenitems auf ihre Verteilungseigenschaften untersucht und ungeeignete Items selektiert werden (Forschungsziel 5). Nachfolgend werden explorative Faktorenanalysen genutzt, um die den Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen zugrunde liegende latente dimensionale Struktur herzuleiten (Forschungsziel 6). Sind diese Dimensionen bestimmt, kann in einem weiteren Schritt deren Reliabilität ermittelt werden. Da die Kombination explorativer und konfirmatorischer Verfahren gut geeignet ist, ein explorativ hergeleitetes Modell auf seine faktorielle Stabilität zu untersuchen (Fabrigar et al., 1999; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012), werden die resultierenden Modelle anschließend mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen auf ihre faktorielle Validität überprüft (Forschungsziel 7). Abschließend wird der Einfluss der Vignetten auf die latenten Dimensionen mit Hilfe von konfirmatorischen Multitrait-Multioccasion-Analysen (Schermelleh-Engel & Schweizer, 2012) überprüft (Forschungsziel 8).

Das beschriebene methodische Vorgehen erfordert die Teilung des Mädchen- und Jungendatensatzes in je zwei Teildatensätze. Die Modellentwicklung mittels explorativer Faktorenanalysen erfolgt an den ersten Datensatzhälften, die konfirmatorische Prüfung an den zweiten Datensatzhälften. Nachfolgend wird das Vorgehen innerhalb der einzelnen Auswertungsschritte festgelegt.

#### 6.3.1 Itemanalyse

Die Itemanalyse dient der Bestimmung der psychometrischen Eigenschaften der Fragebogenitems. Dieser Auswertungsschritt wird auch dazu genutzt, für eine explorative Faktorenanalyse ungeeignete Items zu identifizieren (Moosbrugger & Kelava, 2012b).

Anhand der *Bearbeitungshäufigkeit* können Items ermittelt werden, die deutlich seltener beantwortet wurden als andere. Die Formulierung solcher Items ist kritisch auf ihre Verständlichkeit zu prüfen. Auch muss ausgeschlossen werden, dass die Nichtbeantwortung auf den Iteminhalt zurückzuführen ist (Kallus, 2010).

Die *Spannweite* liefert Hinweise darüber, ob für ein Item die gesamte Skalenbreite der Antwortskala ausgeschöpft wurde. Ist dies nicht erfolgt, ist das Antwortformat möglicherweise zu differenziert oder die Itemschwierigkeit unangemessen (Bühner, 2011).

Ferner beeinflussen die Verteilungseigenschaften der Items ihre Eignung für eine explorative Faktorenanalyse. Wichtige Kennwerte sind *Itemschwierigkeit*, *Standardabweichung*, *Schiefte* und *Kurtosis* (Kelava & Moosbrugger, 2012). Sehr schwere oder leichte Items, Items ohne hinreichende Varianz und extrem schiefe Items verhindern das Zustandekommen hoher Korrelationen. Fabrigar et al. (1999) geben an, dass von einer Verletzung der Normalverteilungsannahme ausgegangen werden muss, wenn der Betrag der Schiefe den Wert von zwei und/oder der Betrag der Kurtosis den Wert von sieben überschreiten. Da eine multivariate Normalverteilung eine wichtige Voraussetzung für die Anwendung von Maximum-Likelihood-Schätzern ist, muss bei der Verletzung dieser Annahme ein robuster Schätzer gewählt werden (Brown, 2006).

Zur Identifikation ungeeigneter Items müssen die Bearbeitungshäufigkeiten und Verteilungseigenschaften eines jeden Items simultan betrachtet werden (Bühner, 2011; Kallus, 2010; Kelava & Moosbrugger, 2012; Raab-Steiner & Benesch, 2012). Ein Item wird dann von der faktorenanalytischen Auswertung ausgeschlossen, wenn mehrere Kennwerte zugleich auffällig sind, es zum Beispiel eine Standardabweichung kleiner eins, hohe Beträge von Schiefe und Kurtosis (s. o.), sowie einen *MSA-Koeffizienten*  $\leq .50$  besitzt (vgl. Kapitel 6.3.2). Überdies ist zu beachten, dass es auch inhaltliche Gründe für die Itemselektion geben muss (Bühner, 2011). Zu diesem Zweck werden bei statistisch auffälligen Items die Itemformulierung und der Iteminhalt kritisch geprüft.

Neben der Betrachtung der beschriebenen Kennwerte wird in der Fragebogenliteratur eine *Trennschärfeanalyse* empfohlen (Bühner, 2011; Kallus, 2010; Kelava & Moosbrugger, 2012). Diese ist jedoch nur dann sinnvoll, wenn das gemessene Merkmal homogen ist (Moosbrugger & Kelava, 2012b). Vor der Berechnung der explorativen Faktorenanalysen ist jedoch unklar, welche der Items als inhaltlich zusammengehörig betrachtet werden können. Aufgrund der durch die Vignetten abgebildeten Situationsspezifität ist auch für die Items innerhalb der zehn Strategietypen nicht von Homogenität auszugehen. Daher kann die Trennschärferechnung erst nach der Prüfung der dimensional Struktur der Fragebögen im Rahmen der Reliabilitätsanalyse erfolgen.

### 6.3.2 Explorative Analysen

Da die in Untersuchung II bestimmten Problemlösestrategien lediglich der vollständigen Beschreibung des potenziellen Verhaltensspektrums der Kinder dienen, werden sie nicht als latente Dimensionen angenommen. Dementsprechend bestehen keine Vorannahmen

über die dimensionale Struktur des Konstrukts. Aus diesem Grund erfolgt die Bestimmung der den Datensätzen zugrunde liegenden latenten Faktoren mit Hilfe explorativer Faktorenanalysen (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Hierbei werden auch Items identifiziert, die entweder nicht auf den interessierenden Faktoren laden oder unerwünschte Doppelladungen aufweisen. Diese Items sollen von der weiteren Auswertung ausgeschlossen werden (Brown, 2006; Christ & Schlüter, 2010).

Bezüglich der statistischen Voraussetzungen für explorative Faktorenanalysen kann die Itemanzahl einer Verhaltensstrategie als Untergrenze der Itemanzahl pro Faktor angenommen werden. Die Höhe der Kommunalitäten muss aufgrund der in den Daten bewusst abgebildeten Situationsvarianz konservativ geschätzt werden. Dementsprechend wird ein  $n \geq 260$  pro Geschlecht angestrebt (Bühner, 2011). Neben der Stichprobengröße sind substantielle Korrelationen zwischen den Items eine Voraussetzung, die mit Hilfe des *Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten*, des *Measure of Sample Adequacy-Koeffizienten* und des *Bartlett-Tests* überprüft werden können (Bühner, 2011).

Sind die statistischen Voraussetzungen für die EFA erfüllt, müssen im Rahmen ihrer Durchführung drei zentralen Entscheidungen getroffen werden (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012). Sie betreffen die Festlegung der Extraktionsmethode, die Wahl des Abbruchkriteriums und die Entscheidung für eine Rotationsmethode. Diese werden im Folgenden erläutert.

*Extraktionsmethode:* Eine Hauptkomponentenanalyse dient lediglich der Datenreduktion und ist nicht zur Bestimmung latenter Faktoren geeignet (Fabrigar et al., 1999). Die im Rahmen einer Maximum-Likelihood-Faktorenanalyse (ML-Faktorenanalyse) verwendeten Schätzer setzen im Gegensatz zu den Schätzern einer Hauptachsenanalyse eine multivariate Normalverteilung der Daten voraus (Fabrigar et al., 1999). Wie McFall (1982) erklärt, besteht kein Grund zur Annahme einer Normalverteilung der Verhaltensweisen: “there is no reason to assume that performance will be normally distributed or that a certain proportion of the population will perform competently or incompetently” (S. 20). Dementsprechend werden bei zu starker Abweichung der Verteilungen (Schiefe  $> 2$ , Kurtosis  $> 7$ , Fabrigar et al., 1999) Hauptachsenanalysen berechnet.

*Abbruchkriterien:* Die Anzahl der in einer EFA zu extrahierenden Faktoren muss a priori bestimmt werden. Um weder ein unter- noch ein überspezifiziertes Modell zu entwickeln, ist eine angemessene Balance von Sparsamkeit und inhaltlicher Plausibilität notwendig. Fabrigar et al. (1999) betrachten die Extraktion zu weniger Faktoren als den schwerwie-

genderen Fehler, da in überfaktorierten Modellen die ersten Faktoren meist adäquat abgebildet werden. In solchen Modellen bestehen lediglich die überflüssigen Faktoren aus Einzelitems oder Items, die keine substanziellen Ladungen aufweisen. Es muss beachtet werden, dass sich Faktoren, die nur aus zwei bis drei Items bestehen, häufig nicht replizieren lassen (Brown, 2006).

Von den statistischen Abbruchkriterien haben sich insbesondere *Scree-Test*, *Parallelanalyse* und *Minimum-Average-Partial-Test* (MAP-Test) bewährt (Fabrigar et al., 1999; Moosbrugger & Hartig, 2002; Preacher & MacCallum, 2003). Zur Bestimmung der Faktorenzahl werden die Ergebnisse mehrerer Verfahren verglichen (Bühner, 2011; Fabrigar et al., 1999; Preacher & MacCallum, 2003). Geben die verschiedenen Extraktionskriterien unterschiedliche Lösungen an, werden diese inhaltlich miteinander verglichen und das Modell gewählt, das theoretisch am plausibelsten erscheint und inhaltlich am besten zu interpretieren ist (Bühner, 2011; Fabrigar et al., 1999).

Da die Fragebogenitems theoriegeleitet erstellt wurden, sollten die Items einer Verhaltensstrategie (Tabelle 10) möglichst gemeinsam auf einem Faktor laden. Als Kriterium der nennenswerten Ladungshöhe wird  $a \geq .30$  festgelegt (Peterson, 2000). Die Items dürfen keine Doppelladungen aufweisen. Ebenso wird die Anzahl der im Modell verbleibenden Items zur Entscheidungsfindung genutzt, sofern es keine aus der Faktorenlösung ersichtlichen inhaltlichen Gründe zum Ausschluss von Items gibt. Der Itemverlust sollte möglichst nicht selektiv für einzelne Strategien oder Vignetten sein.

*Rotationsmethode:* Es wird eine oblique Rotationsmethode angewendet (Bühner, 2011; Fabrigar et al., 1999; Preacher & MacCallum, 2003), weil die Theorieentwicklung im Vordergrund steht und bisher keine Annahmen über die Beziehung zwischen den zu extrahierenden Faktoren vorliegen. Dabei kann die Höhe der Faktorinterkorrelationen zur Bestimmung ihrer diskriminanten Validität genutzt werden (Hartig et al., 2012). Sie sollten trotz obliquen Rotation möglichst unabhängig voneinander sein. Zur Interpretation der Höhe der Korrelation können die Konventionen nach Cohen (1988) genutzt werden.

Da eine Syntax für MAP-Test und Parallelanalyse nur für SPSS verfügbar ist (O'Connor, 2000), werden alle Berechnungen bis einschließlich dieses Auswertungsschrittes in SPSS 21 vorgenommen. In diesem Programm liegt zwar ein Algorithmus zur Imputation fehlender Werte vor, jedoch darf dieser nicht im Rahmen weiterer Berechnungen verwendet werden (Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007). Daher werden die Itemanalyse und die explorativen Faktorenanalysen unter Verwendung des listenweisen Fallausschlusses

ses berechnet. Dieser ist zulässig, wenn auf Ebene der Einzelitems nur wenige Werte fehlen (ebenda).

### 6.3.3 Reliabilitätsanalysen

Die Items eines zugrundeliegenden Faktors werden als psychometrische Skala betrachtet. Zur Bestimmung der Reliabilität der Skalen (vgl. Kapitel 2.4.1.6) kann nur die *Konsistenzmethode* angewendet werden, da keine wiederholte Befragung geplant ist und keine Parallelformen der Fragebögen entwickelt wurden. Auch die Anwendung der Testhalbierungsmethode ist nicht möglich, da unter jeder Vignette nur ein Item eines Strategietyps vorgegeben wurde.

Bei der Interpretation von *Cronbachs  $\alpha$*  ist zu beachten, dass ein heterogenes Konstrukt erfasst wird, zu dessen Operationalisierung voneinander inhaltlich unterscheidbare Verhaltensstrategien unter verschiedenen situativen Rahmenbedingungen abgebildet wurden. Schermelleh-Engel und Werner (2012) merken an, dass die Berechnung von *Cronbachs  $\alpha$*  für ein heterogenes Konstrukt zu einer deutlichen Unterschätzung der Reliabilität führen kann. Dennoch können trotz geringer konsistenzanalytisch bestimmter Reliabilität eine hohe Retest-Reliabilität (Stabilität) und eine hohe prädiktive Validität gegeben sein (ebenda). Daher ist *Cronbachs  $\alpha$*  im vorliegenden Auswertungsfall als Untergrenze der Reliabilitätsschätzung zu betrachten.

Kallus (2010) weist darauf hin, dass die Berechnung der Reliabilität an demselben Datensatz, an dem auch die Faktorenstruktur hergeleitet wurde, zu einer Überschätzung der internen Konsistenz führt. Daher wird *Cronbachs  $\alpha$*  sowohl an der ersten als auch an der zweiten Hälfte der Datensätze berechnet. Im Rahmen der Reliabilitätsanalyse können auch die in Kapitel 6.3.1 angeführten Trennschärfen berechnet und die mittleren Inter-Item-Korrelationen der Skalen betrachtet werden.

### 6.3.4 Konfirmatorische Analysen

Die letzten beiden Forschungsziele, welche die Prüfung der dimensional Struktur an einer neuen Stichprobe sowie die Modellierung der Situationsspezifität betreffen, werden mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen bearbeitet. Anhand dieser hypothesenprüfenden Verfahren wird die Modellpassung der postulierten Untergliederung des Merkmalsbereichs untersucht (Brown, 2006; Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012; Kallus, 2010). Ebenso kann ermittelt werden, ob die unter einer Vignette gemeinsam dargebotenen Items

aufgrund der Situationsspezifität sozial kompetenten Verhaltens einen systematischen Varianzanteil teilen. Zur Berechnung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) müssen drei methodische Festlegungen erfolgen (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2012), die nachfolgend kurz erläutert werden.

*Modellspezifikation:* Für jedes Fragebogeninstrument wird ein Messmodell spezifiziert, indem die Zugehörigkeit der Einzelitems zu den zuvor in der EFA hergeleiteten latenten Faktoren festgesetzt wird. Ob systematische Methodenvarianz aus der Darbietung mehrerer Items unter einer Vignette resultiert, kann mit Hilfe einer konfirmatorischen Multitrait-Multioccasion-Analyse überprüft werden (Brown, 2006; Schermelleh-Engel & Schweizer, 2012). In dieser werden zusätzlich zu den latenten Verhaltensfaktoren korrelierte Messfehler zwischen den Items einer Vignette zugelassen. Daraus resultieren für jedes Faktorenmodell zwei ineinander geschachtelte Messmodelle („nested models“; Moosbrugger & Kelava, 2012b), die hinsichtlich ihrer Modellpassung miteinander verglichen werden können. Abbildung 6 veranschaulicht dieses Prinzip anhand zweier exemplarischer Messmodelle. Beide Modelle bestehen aus je vier Indikatorvariablen (Items) und zwei miteinander korrelierenden latenten Faktoren. Je zwei der Items wurden gemeinsam unter einer Vignette dargeboten. Im ersten Modell (a) laden lediglich die Items auf den Faktoren. Das zweite Modell (b) lässt zusätzlich korrelierte Fehlervarianzen zwischen denjenigen Items zu, die gemeinsam unter einer Vignette präsentiert werden.

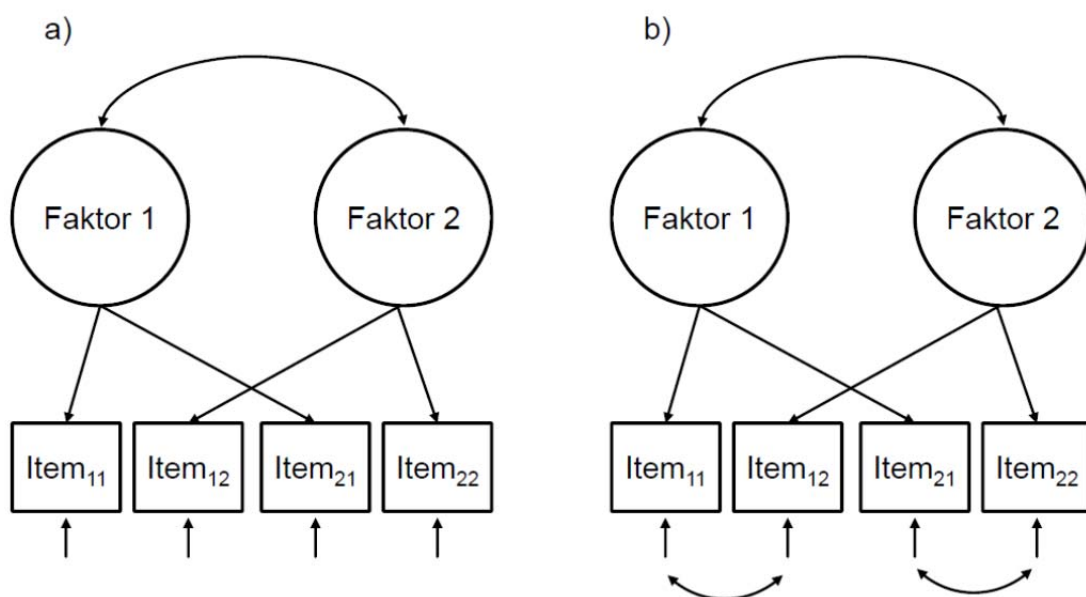


Abbildung 6: Messmodelle für die dimensionale Strukturierung der Fragebögen ohne (a) und mit (b) Methodenfaktor

*Parameterschätzung:* Besteht kein Grund zur Vermutung einer Verletzung der Normalverteilungsannahme, werden Maximum-Likelihood-Schätzer (ML-Schätzer) verwendet. Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, werden entsprechende robuste Schätzer verwendet (Brown, 2006; Byrne, 2012; Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003).

*Beurteilung der Modellgüte:* Zur Beurteilung der Modellpassung werden  $\chi^2$ -Test, *Standardized-Root-Mean-Square-Residual* (SRMR), *Root-Mean-Square-Error-of-Approximation* (RMSEA), *Comparative-Fit-Index* (CFI) und *Tucker-Lewis-Index* (TLI) genutzt. Der Modellvergleich erfolgt anhand des  $\chi^2$ -Differenzen-Tests sowie über die Betrachtung des *Akaike Information Criterium* (AIC) und des *Bayesian Information Criterium* (BIC). Zur Modellevaluation werden die aufgeführten Indices in ihrer Gemeinsamkeit betrachtet (Brown, 2006; Schermelleh-Engel et al., 2003).

Zur Berechnung der konfirmatorischen Analysen wird Mplus 7 gewählt. Dieses Programm enthält die Option zur modellbasierten Imputation fehlender Werte mit Hilfe des Full-Information-Maximum-Likelihood (FIML) Verfahrens (Arbuckle, 1996). Die zugehörigen Parameterschätzer werden entsprechend der Verteilungsform der Daten gewählt (Muthén & Muthén, 1998-2012).

## 6.4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die im Ergebnisse der zuvor beschriebenen Auswertungsschritte berichtet. Alle Ergebnisse werden jeweils separat für das Mädchen- und das Jungeninstrument dargestellt. Dabei werden die Items nach ihrer Zugehörigkeit zu einer Verhaltensstrategie benannt und entsprechend ihrer Reihenfolge in den Fragebögen durchnummeriert (siehe Anhang V). Ihre exakten Formulierungen sowie ihre Zuordnung zu den Vignetten können den Verzeichnissen im Anhang VI (Mädchenitems) und Anhang VII (Jungenitems) entnommen werden.

Die ersten beiden Auswertungsschritte (Itemanalysen und explorative Faktorenanalysen) müssen im Anschluss an die Ergebnisdarstellung in Hinblick auf das weitere methodische Vorgehen diskutiert werden. Die übergreifende Diskussion und Interpretation aller Ergebnisse erfolgt dann in Kapitel 7.

### 6.4.1 Itemanalyse des Mädchenfragebogens

Die Teilung der Datensätze erfolgte mittels zufälliger Auswahl von ungefähr 50 % der Kinder in jedem Datensatz. Für die Mädchen resultieren zwei Datensätze im Umfang von

$n = 269$  (Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>) und  $n = 283$  (Mädchendatensatz<sub>CFA</sub>) Kindern. Das Alter der Mädchen in den geteilten Datensätzen beträgt 11 Jahre und 5 Monate ( $SD = 7.43$  Monate) im Mädchendatensatz<sub>EFA</sub> und 11 Jahre und 4 Monate ( $SD = 7.23$  Monate) im Mädchendatensatz<sub>CFA</sub>. In diesem Kapitel werden die Itemkennwerte für die geteilten Mädchendatensätze getrennt voneinander berichtet. Sie können ebenso wie die Kennwerte für den Gesamtdatensatz im Anhang VIII bis Anhang X nachgeschlagen werden.

Im Mädchendatensatz<sub>EFA</sub> beantworteten 224 der  $n = 269$  Mädchen (83 %) alle 62 Fragebogenitems. Das Item mit den meisten fehlenden Angaben (Item 6 der Strategie *Kompromiss*) wurde von 98 % der Mädchen ( $n = 263$ ) beantwortet. Für alle Items wurde die volle Breite der Antwortskala ausgeschöpft.

Die Schwierigkeitsverteilung der Items unter den einzelnen Strategietypen ist in Tabelle 13 dargestellt. Sowohl in den gesamten Items als auch in den einzelnen Strategietypen liegen Unterschiede in den Itemschwierigkeiten vor, wobei die meisten Items (48 Items; 92 %) im mittleren Schwierigkeitsbereich ( $20 < P < 80$ ) angesiedelt sind. Neun Items besitzen eine hohe ( $P \leq 20$ ) und fünf Items eine niedrige ( $P \geq 80$ ) Itemschwierigkeit. Das Item mit der höchsten Schwierigkeit ist „Gerüchte über das andere Mädchen erzählen, damit meine Freundin sie nicht mehr mag.“ (Item 1 der Strategie *manipulativ*;  $P = 7.25$ ). Nur wenige Mädchen gaben an, dass sie diese Strategie *ziemlich wahrscheinlich* oder *ganz sicher* nutzen würden. Mit jeweils  $P = 85.75$  sind „Ihnen sagen, dass sie aufhören sollen Gerüchte zu verbreiten.“ (Item 4 der Strategie *Durchsetzung*) und „Ihnen vorschlagen, dass wir drei beste Freundinnen sein können.“ (Item 3 der Strategie *lösungsorientiert*) die Items mit der niedrigsten Schwierigkeit. Für diese gaben die wenigsten Mädchen an, dass sie die Strategie *keinesfalls* beziehungsweise *wahrscheinlich nicht* anwenden würden.

Aus Tabelle 13 wird ersichtlich, dass die Itemschwierigkeit nicht unabhängig vom Strategietyp ist. In den Strategien *lösungsorientiert* und *manipulativ* überwiegen Items mit niedriger beziehungsweise hoher Schwierigkeit, während in den verbleibenden Strategien mittelschwere Items am häufigsten sind. Die Standardabweichung der Items bewegt sich in einem Bereich von  $SD = 0.72$  (Item 1 der Strategie *manipulativ*) bis  $SD = 1.41$  (Item 6 der Strategie *Abwertung*).



Tabelle 13: Itemschwierigkeiten im Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>.

Strategietyp	$P \leq 20$	$20 < P < 80$	$P \geq 80$
Abwertung	2	5	–
Durchsetzung	1	4	2
emotional	–	7	–
Hilfe/Rat holen	–	7	–
Kompromiss	–	6	–
Konflikt vermeiden	1	6	–
lösungsorientiert	–	2	3
manipulativ	4	2	–
nachgeben	1	5	–
Vergeltung	–	4	–
$\Sigma$	9	48	5

Die Schiefe- und Kurtosiswerte liegen für die wenigsten Items nahe 0. Fünf Items besitzen eine positive Schiefe mit einem Betrag größer 2 und weisen folglich eine linksgipflige Verteilung auf. Zwei Items besitzen eine Kurtosis mit einem positiven Betrag größer 7.

58 der 62 Items besitzen einen *MSA*-Koeffizienten über .50, wobei 8 Items einen schlechten Koeffizienten ( $.50 < MSA < .59$ ), 15 einen mäßig hohen Koeffizienten ( $.60 < MSA < .69$ ), 23 einen mittelhohen Koeffizienten ( $.70 < MSA < .79$ ) und 12 einen guten Koeffizienten ( $MSA > .80$ ) aufweisen (Bewertungskriterien nach Bühner, 2011). Vier Items erreichen das Mindestkriterium eines *MSA*-Kennwerts  $> .50$  nicht. Diese sind „Mich heraushalten und abwarten.“ (Item 2 der Strategie *Konflikt vermeiden*), „Nichts dagegen tun.“ (Item 4 der Strategie *Konflikt vermeiden*), „Mich noch nicht gleich entscheiden.“ (Item 5 der Strategie *Konflikt vermeiden*) und „Mir etwas Anderes suchen.“ (Item 5 der Strategie *nachgeben*).

Im Mädchendatensatz<sub>CFA</sub> beantworteten 226 der  $n = 283$  Mädchen (80 %) alle 62 Fragebogenitems. Das Item, das die meisten fehlenden Werte aufweist, ist „Ihr erklären, wie gerne ich auch springen würde.“ (Item 6 der Strategie *emotional*). Es wurde von 98 % der Mädchen ( $n = 278$ ) beantwortet. Für alle 62 Items wurde die volle Breite der Antwortskala ausgeschöpft.

Auch in dieser Teilstichprobe liegen innerhalb aller Items sowie in den einzelnen Strategietypen Unterschiede bezüglich der Itemschwierigkeiten vor. Dabei entsprechen alle Einzelitems hinsichtlich ihrer Einteilung in leichte, mittelschwere und schwere Items denen im Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>, wodurch auch die Schwierigkeitsverteilung der Items unter den zehn Strategietypen der im ersten Datensatz gleicht. Ebenso wie im Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>

weist auch im Mädchendatensatz<sub>CFA</sub> Item 1 der Strategie *manipulativ* die höchste Schwierigkeit auf ( $P = 6.50$ ). Das Item mit der niedrigsten Schwierigkeit ist „Ihnen vorschlagen, dass wir drei beste Freundinnen sein können.“ (Item 3 der Strategie *lösungsorientiert*;  $P = 87.25$ ). Die Standardabweichung der Items bewegt sich in einem Bereich von  $SD = 0.66$  (Item 1 der Strategie *manipulativ*) bis  $SD = 1.392$  (Item 6 der Strategie *Abwertung*).

Auch in diesem Datensatz liegen die Kennwerte für Schiefe oder Kurtosis der wenigsten Items nahe Null. Fünf Items besitzen einen Schiefewert mit einem Betrag größer 2, wobei die Verteilungen dieser Items durchgängig linksgipflig sind. Eine Kurtosis mit einem positiven Betrag größer 7 besitzen 2 Items.

#### *Diskussion zum weiteren methodischen Vorgehen*

*Itemverteilungen:* Wie schon aufgrund der theoretischen Überlegungen erwartet, sind die meisten Items univariat schief und/oder weisen eine von der Normalverteilung abweichende Wölbung auf. Folglich kann weder aus theoretischer Sicht (vgl. Kapitel 6.3.2), noch auf der Basis der Itemanalyse eine univariate oder multivariate Normalverteilung der Angaben angenommen werden. Dies impliziert, dass zur Parameterschätzung in EFA und CFA ein bezüglich der Verletzung der Normalverteilungsannahme robuster Schätzer gewählt werden muss (vgl. Kapitel 6.3.2 und 6.3.4).

*Itemselektion:* In Hinblick auf Notwendigkeit einer Itemselektion vor der faktorenanalytischen Auswertung werden Standardabweichung, Schiefe und Kurtosis der Items an beiden Teildatensätzen zusammengekommen betrachtet (siehe Anhang VIII bis Anhang X). Zusätzlich wird der am Mädchendatensatz<sub>EFA</sub> berechnete *MSA*-Koeffizient zur Beurteilung der Eignung der Items für eine Faktorenanalyse hinzugezogen.

Sowohl im Mädchendatensatz<sub>EFA</sub> als auch im Mädchendatensatz<sub>CFA</sub> gibt es zwei Items (Item 1 und 2 der Strategie *manipulativ*), die eine Standardabweichung kleiner 1, eine Schiefe größer 2 und eine Kurtosis größer 7 besitzen. Dennoch weisen diese Items einen mittelhohen bis guten *MSA*-Koeffizienten auf. Werden die Items mit einem *MSA*-Koeffizient kleiner .50 betrachtet (Item 2, 4 und 5 der Strategie *Konflikt vermeiden* sowie Item 4 der Strategie *nachgeben*), fällt nur für Item 4 der Strategie *Konflikt vermeiden* eine ungünstige Kombination einer geringen Standardabweichung ( $SD = 0.82$ ) bei zugleich hoher Schiefe ( $S = 2.08$ ) auf. Die Kennwerte der anderen drei Items sind unauffällig.

Zusammengekommen betrachtet geben die Itemkennwerte also keinen eindeutigen statistischen Hinweis zur Entfernung von Einzelitems. Da alle Items vor dem erläuterten theore-

tischen Hintergrund formuliert wurden, werden sie zunächst im Datensatz belassen. Sollten einzelne Items ungeeignet sein, wird sich dies daran zeigen, dass sie in der EFA auf keinem Faktor laden.

#### 6.4.2 Itemanalyse des Jungenfragebogens

Die Vorgehensweise bei der Itemanalyse der Jungenitems entspricht dem Vorgehen bei der Itemanalyse der Mädchendaten. Alle Kennwerte (inklusive der des Gesamtdatensatzes) sind im Anhang XI bis Anhang XIII einsehbar.

Die Teilung des Jungendatensatzes ergibt Jungendatensatz<sub>EFA</sub> mit  $n = 282$  Jungen und Jungendatensatz<sub>CFA</sub> mit  $n = 299$  Jungen. Das durchschnittliche Alter der Jungen beträgt in beiden Datensätzen 11 Jahre und 5 Monate ( $SD = 6.66$  Monate für Jungendatensatz<sub>EFA</sub>;  $SD = 6.37$  Monate für Jungendatensatz<sub>CFA</sub>).

Im Jungendatensatz<sub>EFA</sub> beantworteten 234 (83 %) der  $n = 282$  Jungen alle 53 Fragebogenitems. Fünf der Items (Item 6 der Strategie *Abwertung*, Item 3 der Strategie *emotional*, Item 3 der Strategie *Kompromiss*, Item 5 der Strategie *Konflikt vermeiden* und Item 4 der Strategie *manipulativ*) wurden nur von 278 Jungen (99 %) beantwortet. Für die restlichen Items liegen weniger oder gar keine fehlenden Werte vor. Für alle Items wurde die komplette Skalenbreite ausgenutzt.

Die meisten der Items (47 Items; 89 %) besitzen einen mittleren Schwierigkeitswert. Das Item mit der höchsten Schwierigkeit ist „Gar nichts dagegen tun.“ (Item 1 der Strategie *Konflikt vermeiden*;  $P = 8$ ); das Item mit der niedrigsten Schwierigkeit ist „Ihm sagen, dass er aufhören soll mir Schnee in die Jacke zu stopfen.“ (Item 1 der Strategie *Durchsetzung*,  $P = 80$ ). Es gibt in diesem Teildatensatz sechs Items mit hoher, aber keine Items mit niedrigen Schwierigkeitskennwerten. Für alle Strategietypen überwiegen mittelschwere Items, aber es liegen nicht für alle Strategien auch Items mit hoher Schwierigkeit vor. Die Schwierigkeitsverteilung der Items unter den einzelnen Strategietypen kann Tabelle 14 entnommen werden. Die Standardabweichung der Items bewegt sich in einem Bereich von  $SD = 0.86$  (Item 1 der Strategie *Konflikt vermeiden*) bis  $SD = 1.56$  (Item 3 der Strategie *manipulativ* und Item 1 der Strategie *Vergeltung*).

Tabelle 14: Itemschwierigkeiten im Jungendatensatz<sub>EFA</sub>.

Strategietyp	$P \leq 20$	$20 < P < 80$	$P \geq 80$
Abwertung	1	5	–
Durchsetzung	–	6	–
emotional	–	6	–
Hilfe/Rat holen	–	6	–
Kompromiss	–	3	–
Konflikt vermeiden	2	4	–
lösungsorientiert	1	4	–
manipulativ	–	5	–
nachgeben	2	3	–
Vergeltung	–	5	–
$\Sigma$	6	47	–

Die Schiefe- und Kurtosiswerte liegen für die wenigsten Items nahe 0. Vier Items (Item 2 der Strategie *Abwertung*, Item 1 und 3 der Strategie *Konflikt vermeiden* sowie Item 2 der Strategie *nachgeben*) besitzen eine positive Schiefe größer 2. Lediglich ein Item (Item 1 der Strategie *Konflikt vermeiden*) hat einen positiven Kurtosiswert größer 7.

Zwei Items (Item 3 und 5 der Strategie *Konflikt vermeiden*) erfüllen das Mindestkriterium eines MSA-Koeffizienten größer .50 nicht. Von den restlichen Items besitzen 4 einen schlechten, 2 einen mäßig hohen, 9 einen mittelhohen und 36 einen guten MSA-Koeffizienten.

Im *Jungendatensatz*<sub>CFA</sub> beantworteten 243 (81 %) der  $n = 299$  Jungen alle 53 Fragebogenitems. Das Item 4 der Strategie *lösungsorientiert* hat mit 291 Angaben die meisten fehlenden Werte (97 %). Für alle Items wurde die komplette Skalenbreite ausgenutzt. Die Mehrzahl der Items (45 Items, 85 %) besitzt eine mittlere Itemschwierigkeit. Es gibt acht Items mit hoher Itemschwierigkeit, aber keine Items mit niedriger Schwierigkeit. Das Item mit der höchsten Schwierigkeit ist auch in diesem Teildatensatz Item 1 der Strategie *Konflikt vermeiden* ( $P = 8$ ). Das Item mit der niedrigsten Schwierigkeit ist erneut Item 1 der Strategie *Durchsetzung* ( $P = 77.75$ ). Wie im *Jungendatensatz*<sub>EFA</sub> überwiegen für alle Strategietypen mittelschwere Items, aber nicht für alle Strategien liegen auch Items mit hoher Schwierigkeit vor. Die Schwierigkeitsverteilung der Items unter den einzelnen Strategietypen kann Tabelle 15 entnommen werden. Die Standardabweichung der Items bewegt sich in einem Bereich von  $SD = 0.79$  (Item 1 der Strategie *Konflikt vermeiden*) bis  $SD = 1.49$  (Item 3 der Strategie *manipulativ*).

Die wenigsten Items besitzen eine Schiefe oder Kurtosis nahe dem Wert Null. Item 1 der Strategie *Konflikt vermeiden* ist mit einer positiven Schiefe größer 2 und zugleich einem positiven Kurtosiswert größer 7 am auffälligsten.

Tabelle 15: Itemschwierigkeiten im Jungendatensatz<sub>CFA</sub>.

Strategietyp	$P \leq 20$	$20 < P < 80$	$P \geq 80$
Abwertung	1	5	–
Durchsetzung	1	5	–
emotional	–	6	–
Hilfe/Rat holen	–	6	–
Kompromiss	–	3	–
Konflikt vermeiden	2	4	–
lösungsorientiert	1	4	–
manipulativ	–	5	–
nachgeben	2	3	–
Vergeltung	1	4	–
$\Sigma$	8	45	–

#### *Diskussion zum weiteren methodischen Vorgehen*

*Itemverteilungen:* Erneut müssen die Items in der Gesamtheit betrachtet werden, um Entscheidungen zum weiteren methodischen Vorgehen treffen zu können (siehe Anhang XI bis Anhang XIII). Ebenso wie bei den Mädchen kann weder aus theoretischer Perspektive noch aufgrund der Schiefe- und Kurtosiswerte der Items von einer multivariaten Normalverteilung der Daten ausgegangen werden. Demgemäß werden auch hier explorative Hauptachsen-Faktorenanalysen berechnet und zur konfirmatorischen Prüfung der gefundenen Faktorstruktur ein robuster ML-Schätzer genutzt (vgl. Kapitel 6.3.2 und 6.3.4).

*Itemselektion:* In beiden Teildatensätzen gibt es nur ein Item (Item 1 der Strategie *Konflikt vermeiden*), das eine Standardabweichung kleiner 1, eine Schiefe größer 2 und eine Kurtosis größer 7 aufweist. Dennoch liegt sein MSA-Koeffizient über der statistisch kritischen Grenze von .50. Im Vergleich zu den Mädchendaten sind die Jungendaten entsprechend der MSA-Koeffizienten besser für eine faktorenanalytische Auswertung geeignet. Lediglich zwei Items (Item 2 und 5 der Strategie *Konflikt vermeiden*) verfehlen das Kriterium knapp. Trotz geringem MSA-Koeffizienten von .47 zeigt Item 5 der Strategie *Konflikt vermeiden* keine Auffälligkeiten in Bezug auf seine deskriptiven Verteilungseigenschaften. Daher wird erneut entschieden, zunächst alle Items im Datensatz zu belassen und die explorativen Faktorenanalysen zur Itemselektion zu nutzen.

### 6.4.3 Explorative Faktorenanalyse des Mädchenfragebogens

Die Berechnung der explorativen Faktorenanalyse am Mädchendatensatz<sub>EFA</sub> erfolgte unter Verwendung des listenweisen Fallausschlusses (vgl. Kapitel 6.3.2). Der hieraus resultierende Stichprobenumfang von  $n = 224$  ist befriedigend (Bühner, 2011). Die mittelhohe Stichprobeneignung  $KMO = .73$  und der signifikante Bartlett-Test ( $\chi^2 = 4794.29$ ,  $df = 1891$ ,  $p < .001$ ) zeigen an, dass die Korrelationsmatrix faktorisiert werden kann (ebenda). In Tabelle 16 sind die mit Hilfe verschiedener Extraktionskriterien bestimmten Faktorenanzahlen dargestellt. Diese fallen mit drei (Scree-Plot, vgl. Abbildung 7) bis sieben (Parallelanalyse) Faktoren sehr unterschiedlich aus. Dementsprechend werden unter Verwendung eines obliquen Rotationsverfahrens (Promax) Hauptachsen-Faktorenanalysen mit drei, vier und sieben Faktoren berechnet und die resultierenden Modelle inhaltlich miteinander verglichen. Zur Itemselektion werden die in Kapitel 6.3.2 beschriebenen Kriterien angewandt.

Tabelle 16: Anzahl der aus dem Mädchenfragebogen zu extrahierenden Faktoren.

Extraktionskriterium	Anzahl der zu extrahierenden Faktoren
theoretische Überlegungen	< 10
Scree-Test	3
Original MAP-Test (1976)	4
Revised MAP-Test (2000)	4
Parallelanalyse	7

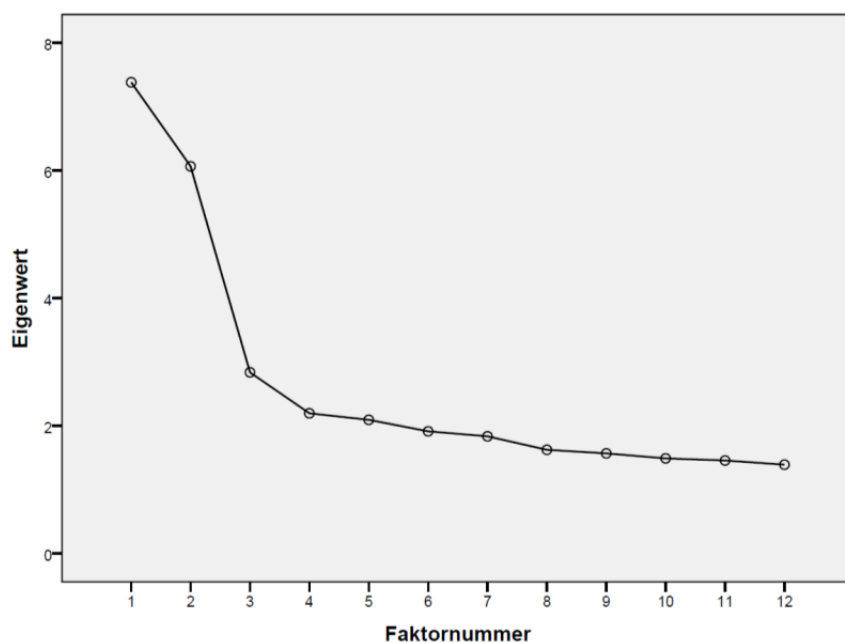


Abbildung 7: Scree-Plot für den Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>.

*Drei-Faktoren-Modell*

Die Mustermatrix für das Drei-Faktoren-Modell ist im Anhang XIV dargestellt. Ein Item (Item 1 der Strategie *Durchsetzung*) hat eine Doppelladung. 13 Items laden auf keinem der drei Faktoren. Dementsprechend umfasst der erste Faktor 27, der zweite Faktor 15 und der dritte Faktor 6 Items. Die ersten beiden Faktoren korrelieren mit  $r = .02$ , der erste Faktor mit dem dritten Faktor um  $r = -.07$  und der zweite Faktor mit dem dritten um  $r = .19$ . Das Modell klärt 23 % der Gesamtvarianz auf.

In dieser Faktorlösung lassen sich die Strategien *Abwertung*, *Hilfe/Rat holen*, *lösungsorientiert* und *Vergeltung* mit allen Items abbilden. Für die anderen Strategien – außer der Strategie *nachgeben* – laden mindestens die Hälfte der Items auf einem der drei Faktoren.

*Vier-Faktoren-Modell*

Anhang XV stellt die Mustermatrix für das Vier-Faktoren-Modell dar. Drei Items (Item 2 der Strategie *Abwertung*, Item 1 der Strategie *Durchsetzung* und Item 4 der Strategie *manipulativ*) besitzen Doppelladungen. 17 Items laden auf keinem der vier Faktoren. Folglich umfasst der erste Faktor 18, der zweite Faktor 14, der dritte Faktor 5 und der vierte Faktor 5 Items. Die Interkorrelationen der Faktoren sind in Tabelle 17 dargestellt. Das Modell klärt 25 % der Gesamtvarianz auf.

Tabelle 17: Interkorrelationen des Vier-Faktoren-Modells des Mädchenfragebogens.

	<b>Faktor 1</b>	<b>Faktor 2</b>	<b>Faktor 3</b>	<b>Faktor 4</b>
<b>Faktor 1</b>	1			
<b>Faktor 2</b>	.017	1		
<b>Faktor 3</b>	.007	.174	1	
<b>Faktor 4</b>	.371	.189	.038	1

In der Vier-Faktoren-Lösung lassen sich die Strategien *lösungsorientiert* und *Vergeltung* mit allen Items abbilden. Die Strategien *Abwertung*, *emotional*, *Hilfe/Rat holen*, *Kompromiss* und *manipulativ* werden mit mehr als der Hälfte der Items abgebildet, während für die Strategien *Durchsetzung*, *Konflikt vermeiden* und *nachgeben* über 50 % der Items verloren gehen.

*Sieben-Faktoren-Modell*

Die Mustermatrix für das Sieben-Faktoren-Modell kann Anhang XVI entnommen werden. 7 Items besitzen eine Doppelladung und weitere 7 Items laden auf keinem der Faktoren.

Faktor 1 umfasst 14, Faktor 2 umfasst 11, Faktoren 3, 4 und 5 umfassen jeweils 6, Faktor 6 umfasst 3 und Faktor 7 umfasst 2 Items. Das Modell klärt 32 % der Gesamtvarianz auf. Die Interkorrelationen der Faktoren sind in Tabelle 18 dargestellt. Sie bewegen sich im Bereich von  $r = -.218$  (Faktor 4 mit Faktor 7) bis  $r = .450$  (Faktor 1 mit Faktor 3). Die Strategien *Durchsetzung*, *Hilfe/Rat holen* und *lösungsorientiert* lassen sich mit allen Items abbilden. Für alle anderen Strategien lädt jeweils mindestens die Hälfte der Items auf einem Faktor.

Tabelle 18: Interkorrelationen des Sieben-Faktoren-Modells des Mädchenfragebogens.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7
Faktor 1	1						
Faktor 2	-.013	1					
Faktor 3	.450	.226	1				
Faktor 4	-.085	.278	.045	1			
Faktor 5	.274	.181	.261	.086	1		
Faktor 6	-.075	.237	.047	.184	-.012	1	
Faktor 7	.396	-.008	.329	-.218	-.043	-.058	1

#### *Modellinterpretation und Entscheidung zum weiteren methodischen Vorgehen*

Um über das weitere methodische Vorgehen zu entscheiden, werden die drei unterschiedlichen Faktorenlösungen zunächst separat voneinander erläutert. Hierzu wird jeweils die über die EFA itemselektierte Faktorenlösung interpretiert. Im Anschluss daran werden die Modelle in Hinblick auf die in Kapitel 6.3.2 beschriebenen Auswahlkriterien verglichen.

*Drei-Faktoren-Lösung:* Die Faktorenlösung ist gut interpretierbar. Faktor 1 besteht überwiegend aus Items der Strategien *Durchsetzung*, *emotional*, *Hilfe/Rat holen*, *Kompromiss* und *lösungsorientiert*, der Faktor 2 aus Items der Strategien *Abwertung*, *manipulativ* und *Vergeltung* und Faktor 3 aus Items der Strategien *Kompromiss* und *Konflikt vermeiden*. Die Items von sechs Verhaltensstrategien (*emotional*, *Hilfe/Rat holen*, *Konflikt vermeiden*, *lösungsorientiert*, *manipulativ* und *Vergeltung*) laden jeweils gemeinsam auf einem Faktor, was vor dem Hintergrund der Itemkonstruktion wünschenswert ist.

Dass sich die Items einzelner Strategien auf zwei Faktoren aufteilen, kann über die Betrachtung der Iteminhalte erklärt werden: Zwei Items der Strategie *Abwertung* (Item 3 und 7) laden anstatt auf dem zweiten auf dem ersten Faktor. Analysiert man die Itemformulierung, können „Ihnen sagen, dass ich ihre Einschleimerei blöd finde.“ (Item 3) und „Ihnen sagen, dass sie sich doof verhalten.“ (Item 7) entgegengesetzt der intendierten abwerten-



den Itemformulierung auch als Verbalisieren der eigenen Emotionen (Strategie *emotional*) interpretiert werden.

Von den vier Items der Strategie *Durchsetzung* laden drei auf dem ersten und eines auf dem zweiten Faktor. Während die Items 2, 4 und 7 als „prosoziale“ *Durchsetzung* interpretiert werden können, wird eine zu starke *Durchsetzung* („Ihr das Springseil einfach wegnehmen.“, Item 6) von den Mädchen ähnlich wie die Items der Strategien *Abwertung*, *manipulativ* und *Vergeltung* bewertet.

Zwei der *Kompromiss*-Items laden anstatt auf dem ersten Faktor gemeinsam mit den *Konflikt-vermeiden*-Items auf dem dritten Faktor. Bei inhaltlicher Betrachtung können „Mal in der einen, mal in der anderen Gruppe sein.“ (Item 2) und „Immer abwechselnd mit ihnen spielen.“ (Item 3) jedoch auch als Konfliktvermeidung gewertet werden, da sie keine integrative Lösung beschreiben und dazu genutzt werden können, dem Problem aus dem Weg zu gehen.

Trotz obliquer Rotationsmethode sind die Interkorrelationen der Faktoren in keinem Fall höher als  $|r| = .20$ , was für ihre diskriminante Validität spricht. Der Itemverlust für die einzelnen Strategietypen ist bis auf die Strategie *nachgeben* vertretbar. Für Vignette 5 gehen fünf von acht Items, für Vignette 4 gehen drei von neun Items verloren. Für die restlichen Vignetten gehen maximal zwei Items verloren.

*Vier-Faktoren-Lösung:* Die Lösung ist gut interpretierbar. Gegenüber der Drei-Faktoren-Lösung gehen fünf zusätzliche Items verloren. Dies bewirkt, dass sich nur die Strategien *Abwertung* und *Vergeltung* mit allen Items abbilden lassen und neben der Strategie *Konflikt vermeiden* in diesem Modell auch die Strategien *Durchsetzung* und *nachgeben* mit weniger als der Hälfte der konstruierten Items abgebildet werden können. Der Itemverlust ist erneut unter den Vignetten 4 und 5 am höchsten.

Der zweite und dritte Faktor des Vier-Faktoren-Modells ist – abgesehen vom Verlust eines Items – inhaltlich identisch mit den zweiten und dritten Faktoren des Zwei-Faktoren-Modells. Der Unterschied der Modelle besteht darin, dass fünf der sechs Items der Strategie *Hilfe/Rat holen*, die im Drei-Faktoren-Modell allesamt auf dem ersten Faktor laden, im Vier-Faktoren-Modell den vierten Faktor bilden. Anhand der Betrachtung der Itemformulierungen kann nicht festgestellt werden, was diese fünf Items von demjenigen *Hilfe/Rat holen*-Item unterscheidet, das auf dem ersten Faktor verbleibt. Anhand der mittleren Kor-

relation von Faktor 1 mit Faktor 4 ( $r = .371$ ) ist ersichtlich, dass diese nicht voneinander unabhängig sind.

*Sieben-Faktoren-Lösung:* Die Lösung ist schwierig zu interpretieren. Die ersten vier Faktoren des Sieben-Faktoren-Modells ähneln inhaltlich denen des Vier-Faktoren-Modells, wobei der dritte und der vierte Faktor gegenüber dem Vier-Faktoren-Modell ihre Positionen tauschen. Die zusätzlichen drei Faktoren (Faktor 5 bis 7) setzen sich aus Einzelitems verschiedener Strategien zusammen, die sich von den ersten vier Faktoren abtrennen. Faktor 5 beinhaltet Items der Strategien *Durchsetzung*, *Kompromiss*, *lösungsorientiert* und *nachgeben*. Faktor 6 umfasst drei Items der Strategien *Durchsetzung*, *Kompromiss* und *Konflikt vermeiden*. Hier fällt auf, dass zwei der drei Items hohe negative Faktorladungen aufweisen. Faktor 7 besteht nur noch aus zwei Items der Strategien *Durchsetzung* und *nachgeben*.

Obwohl die Höhe des Itemverlusts für das siebenfaktorielle Modell identisch mit der des Drei-Faktoren-Modells ist, entfallen nicht dieselben Items. Erneut besteht der höchste Verlust für die Vignetten 4 und 5. Für die anderen Vignetten gehen maximal zwei Items verloren. Drei Faktorinterkorrelationen überschreiten ein  $|r|$  von .30, weswegen diese nicht als voneinander unabhängig betrachtet werden können.

*Modellauswahl:* Tabelle 19 stellt alle Kriterien dar, die gemäß den methodischen Entscheidungen in Kapitel 6.3.2 zur Modellevaluation genutzt werden. Ihnen zufolge ist das Drei-Faktoren-Modell gegenüber den beiden anderen Modellen zu bevorzugen. Gegen die Nutzung des Vier-Faktoren-Modells spricht in erster Linie der hohe Itemverlust. Es gehen Items verloren, die sich im Drei-Faktoren-Modell gut abbilden lassen. Sowohl die theoretischen Vorüberlegungen, dass die Items einer Verhaltensstrategie möglichst im Verbund auf einem Faktor laden sollten, als auch die Interkorrelation von Faktor 1 und Faktor 4 sprechen gegen deren Unabhängigkeit. Aus diesem Grund wird entschieden, nur das Drei-Faktoren-Modell weiter zu untersuchen. Die Faktoren werden mit „prosozial“ (Faktor 1), „aggressiv“ (Faktor 2) und „vermeidend“ (Faktor 3) benannt.

Tabelle 19: Auswahlkriterien für ein Faktormodell des Mädchenfragebogens.

Kriterium	3 Faktoren	4 Faktoren	7 Faktoren
Itemverlust	14 Items	20 Items	14 Items
Verhaltensstrategien, deren Items auf einem Faktor laden	7 Strategien	7 Strategien	4 Strategien
höchste Faktorinterkorrelation	.192	.371	.450
kleinste Anzahl Items/Faktor	6	5	2

#### 6.4.4 Explorative Faktorenanalyse des Jungenfragebogens

Auch die Berechnung der explorativen Faktorenanalyse am Jungendatensatz<sub>EFA</sub> erfolgt unter Verwendung des listenweisen Fallausschlusses (vgl. Kapitel 6.3.2). Der resultierende Stichprobenumfang von  $n = 234$  ist befriedigend (Bühner, 2011). Eine mittelhohe Stichprobeneignung  $KMO = .852$  und der signifikante Bartlett-Tests ( $\chi^2 = 5183,029$ ,  $df = 1378$ ,  $p < .001$ ) indizieren, dass die Korrelationsmatrix faktorisiert werden kann (ebenda). Tabelle 20 stellt die den Extraktionskriterien zufolge zu extrahierende Anzahl an Faktoren dar. Diese fällt mit einer Anzahl von zwei (Scree-Plot, vgl. Abbildung 8) bis sechs Faktoren (Revised MAP-Test) sehr unterschiedlich aus. Dementsprechend werden unter Verwendung eines obliquen Rotationsverfahrens (Promax) Hauptachsen-Faktorenanalysen mit zwei, vier, fünf und sechs Faktoren berechnet und inhaltlich miteinander verglichen. Erneut werden die in Kapitel 6.3.2 beschriebenen Kriterien zur Itemselektion angewendet.

Tabelle 20: Anzahl der aus dem Jungenfragebogen zu extrahierenden Faktoren.

Extraktionskriterium	Anzahl der zu extrahierenden Faktoren
theoretische Überlegungen	< 10
Scree-Test	2
Original MAP-Test (1976)	5
Revised MAP-Test (2000)	6
Parallelanalyse	4

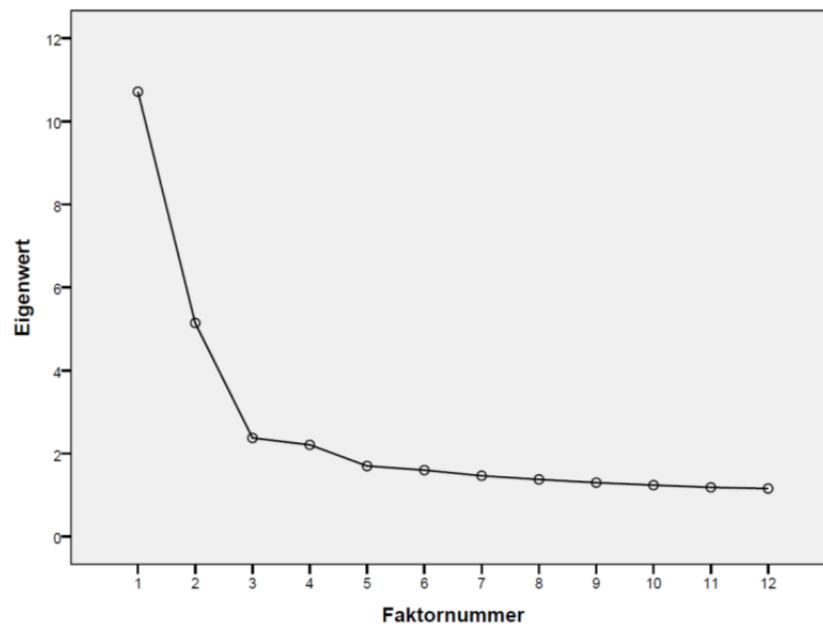


Abbildung 8: Scree-Plot für den Jungendatensatz<sub>EFA</sub>

#### Zwei-Faktoren-Modell

Anhang XVII stellt die Mustermatrix des Zwei-Faktoren-Modells dar. Ein Item (Item 1 der Strategie *manipulativ*) lädt auf beiden Faktoren. 10 Items laden auf keinem der Faktoren. Werden ausschließlich diejenigen Items betrachtet, die auf nur einem Faktor laden, umfasst der erste Faktor 26 und der zweite Faktor 16 Items. Die beiden Faktoren korrelieren zu  $r = -.30$ . Das Modell klärt 28 % der Gesamtvarianz auf.

Die Verhaltensstrategien *Abwertung*, *Durchsetzung*, *emotional*, *Hilfe/Rat holen*, *Kompromiss* und *Vergeltung* lassen sich mit allen Items abbilden. Für die Strategien *lösungsorientiert* und *manipulativ* gehen ein beziehungsweise zwei Items verloren. Lediglich die Strategien *Konflikt vermeiden* und *nachgeben* lassen sich mit jeweils nur zwei beziehungsweise einem Item abbilden.

*Vier-Faktoren-Modell*

Die Mustermatrix für das Vier-Faktoren-Modell ist im Anhang XVIII dargestellt. Neun Items haben eine Doppelladung. Sieben Items laden auf keinem der drei Faktoren. Der erste Faktor umfasst 12, der zweite Faktor 15, der dritte Faktor 8 und der vierte Faktor 2 Items. Die Faktoren korrelieren von  $r = -.37$  (Faktor 1 mit Faktor 3) bis  $r = .48$  (Faktor 2 mit Faktor 3). Die Faktorinterkorrelationen sind in Tabelle 21 aufgeführt. Das Modell klärt 34 % der Gesamtvarianz auf.

Die Verhaltensstrategien *emotional* und *Hilfe/Rat holen* lassen sich mit allen Items abbilden. Die Strategien *Abwertung*, *Kompromiss*, *Konflikt vermeiden*, *lösungsorientiert*, *manipulativ*, *nachgeben* und *Vergeltung* sind mit jeweils über der Hälfte der Items vertreten. Für die Strategie *Durchsetzung* verbleibt nur ein Item im Modell.

Tabelle 21: Interkorrelationen des Vier-Faktoren-Modells des Jungenfragebogens.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
Faktor 1	1			
Faktor 2	-.280	1		
Faktor 3	-.372	.483	1	
Faktor 4	.022	-.079	-.152	1

*Fünf-Faktoren-Modell*

Anhang XIX stellt die Mustermatrix für das Fünf-Faktoren-Modell dar. 11 Items haben eine Doppelladung und 4 Items laden auf keinem der drei Faktoren. Der erste Faktor umfasst 12, der zweite Faktor umfasst 15, der dritte Faktor umfasst 7, der vierte Faktor umfasst 3 und der fünfte Faktor umfasst ein Item. Die Faktoren korrelieren im Bereich von  $r = -.41$  (Faktor 1 mit Faktor 3) bis  $r = .57$  (Faktor 2 mit Faktor 3). Die Interkorrelationen der Faktoren sind in Tabelle 22 aufgeführt. Das Modell klärt 36 % der Gesamtvarianz auf. Die Strategien *emotional* und *Hilfe/Rat holen* können mit allen Items abgebildet werden. Die Strategien *Abwertung*, *Kompromiss*, *Konflikt vermeiden*, *manipulativ*, *nachgeben* und *Vergeltung* sind mit über der Hälfte der Items vertreten. Für die Strategien *Durchsetzung* und *lösungsorientiert* sind jeweils zwei Items im Modell enthalten.

Tabelle 22: Interkorrelationen des Fünf-Faktoren-Modells des Jungenfragebogens.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
<b>Faktor 1</b>	1				
<b>Faktor 2</b>	-.277	1			
<b>Faktor 3</b>	-.407	.572	1		
<b>Faktor 4</b>	.032	-.051	-.163	1	
<b>Faktor 5</b>	.020	-.066	-.067	-.319	1

*Sechs-Faktoren-Modell*

Anhang XX stellt die Mustermatrix für das Sechs-Faktoren-Modell dar. Sieben Items haben eine Doppelladung und sechs Items laden auf keinem der Faktoren. Der erste Faktor umfasst 13, der zweite Faktor umfasst 10, der dritte Faktor umfasst 4, der vierte Faktor umfasst 6, der fünfte Faktor umfasst 5 und der sechste Faktor umfasst 2 Items. Die Faktoren korrelieren im Bereich von  $r = -.43$  (Faktor 1 mit Faktor 3) bis  $r = .56$  (Faktor 2 mit Faktor 4). Die Interkorrelationen der Faktoren können Tabelle 23 entnommen werden. Das Modell klärt 38 % der Gesamtvarianz auf. Die Verhaltensstrategien *Hilfe/Rat holen* und *Vergeltung* lassen sich mit allen Items abbilden. Für die verbleibenden acht Strategien ist jeweils mindestens die Hälfte der Items im Modell vertreten.

Tabelle 23: Interkorrelationen des Sechs-Faktoren-Modells des Jungenfragebogens.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
<b>Faktor 1</b>	1					
<b>Faktor 2</b>	-.355	1				
<b>Faktor 3</b>	-.428	.458	1			
<b>Faktor 4</b>	-.099	.561	.210	1		
<b>Faktor 5</b>	-.236	.460	.417	.390	1	
<b>Faktor 6</b>	-.001	-.065	-.059	-.067	-.088	1

*Modellinterpretation und Entscheidung zum weiteren methodischen Vorgehen*

Ebenso wie bei den Mädchen werden die unterschiedlichen Faktorenlösungen zunächst separat voneinander erläutert, um über das weitere methodische Vorgehen zu entscheiden. Erneut wird jeweils die itemselektierte Faktorenlösung interpretiert und die Modelle abschließend in Hinblick auf die in Kapitel 6.3.2 beschriebenen Auswahlkriterien verglichen.

*Zwei-Faktoren-Lösung:* Die Faktorenlösung ist gut interpretierbar. Ausgenommen der Verhaltensstrategie *Durchsetzung* laden die Items einer Strategie immer im Verbund auf einem der beiden Faktoren. Faktor 1 setzt sich aus den Strategien *emotional*, *Hilfe/Rat ho-*

len, *Kompromiss*, *Konflikt vermeiden*, *lösungsorientiert* und *nachgeben* zusammen. Faktor 2 umfasst Items der Strategien *Abwertung*, *manipulativ* und *Vergeltung*.

Von den sechs *Durchsetzungs*-Items laden vier auf dem ersten und zwei auf dem zweiten Faktor. Werden die Inhalte der zwei abweichenden Items analysiert, passen „Ihm das Auto einfach wegnehmen.“ (Item 2) und „Einfach aufs Spielfeld laufen und mitspielen.“ (Item 4) gut zu den Items der Strategien *Abwertung*, *manipulativ* und *Vergeltung*, da die Durchsetzung der Eigeninteressen in diesen Verhaltensweisen sehr stark ausgeprägt ist. Die vier *Durchsetzungs*-Items, die auf dem ersten Faktor laden, bilden im Gegensatz dazu eine „prosoziale“ Durchsetzung ab, bei der Eigeninteressen über Aufforderungen zum Ausdruck gebracht werden (z.B. Item 1: „Ihm sagen, dass er aufhören soll mir Schnee in die Jacke zu stopfen.“).

Bezüglich des Itemverlusts innerhalb der einzelnen Strategietypen fallen vor allem die Strategien *Konflikt vermeiden* und *nachgeben* auf, die sich nur mit zwei beziehungsweise einem Item abbilden lassen. Wird der Itemverlust für die einzelnen Vignetten betrachtet, so gehen für Vignette 3 mit drei von neun Items die meisten Items verloren. Für die anderen Vignetten fallen jeweils ein oder zwei Items weg. Die Interkorrelation der Faktoren von  $r = -.30$  spricht für einen mittelhohen Zusammenhang (Cohen, 1988).

*Vier-Faktoren-Lösung:* In diesem Modell ist insbesondere Faktor 4 schwer zu interpretieren. Faktor 1 ähnelt inhaltlich dem zweiten Faktor des Zwei-Faktoren-Modells am meisten, da er sich aus allen im Modell verbleibenden Items der Strategien *Abwertung*, *manipulativ* und *Vergeltung* zusammensetzt. Im Gegensatz zum zwei-Faktoren-Modell gehen in diesem Modell jedoch mehr Items dieser Strategietypen verloren. Faktor 2 des Vier-Faktoren-Modells setzt sich aus allen Items der Strategie *Hilfe/Rat holen*, fünf von sechs Items der Strategie *emotional* und einzelnen Items der Strategien *Durchsetzung*, *Kompromiss*, *Konflikt vermeiden* und *lösungsorientiert* zusammen. Faktor 3 umfasst vereinzelte Items der Strategien *emotional*, *Kompromiss*, *Konflikt vermeiden*, *lösungsorientiert* und drei von vier im Modell enthaltenen Items der Strategie *nachgeben* zusammen. Faktor 4 umfasst nur zwei Items der Strategien *Konflikt vermeiden* und *nachgeben*, weshalb die Länge dieses Faktors problematisch anzusehen ist (vgl. Kapitel 6.3.2).

Das Modell hat von allen vier Jungenmodellen mit 16 Items den höchsten Itemverlust. Von diesem sind vor allem die Strategien *Durchsetzung* (nur noch ein Item) und *Konflikt vermeiden* (Verlust von drei der sechs Items) betroffen. Unter Vignette 3 gehen mit vier

von neun Items die meisten Items verloren. Für die anderen Vignetten gehen jeweils zwei bis drei Items verloren. Für die Interkorrelationen der Faktoren fällt vor allem die Interkorrelation von Faktor zwei und drei in Höhe von  $r = .48$  auf, die auf einen hohen Zusammenhang dieser Faktoren hinweist. Die Höhe des Zusammenhangs ist theoriekonform, da sich die Items der Strategien *emotional*, *Kompromiss*, *Konflikt vermeiden* und *lösungsorientiert* auf diese beiden Faktoren aufteilen.

*Fünf-Faktoren-Lösung:* Die ersten beiden Faktoren dieses Modells sind inhaltlich mit denen des Vier-Faktoren-Modells komplett identisch. Faktor 3 unterscheidet sich vom Vier-Faktoren-Modell insofern, dass ein Item der Strategie *Durchsetzung* hinzugewonnen wird und zwei Items der Strategien *lösungsorientiert* und *nachgeben* wegfallen. Faktor 4 setzt sich aus zwei Items der Strategien *Konflikt vermeiden* und einem Item der Strategie *nachgeben* zusammen, von denen zwei Items gegenüber der Vier-Faktoren-Lösung neu gewonnen werden. Faktor 5 besteht nur noch aus einem Item der Strategie *manipulativ*. Dementsprechend ist in dieser Lösung vor allem die Länge der Faktoren 4 und 5 problematisch.

Wird der Itemverlust pro Strategietyp betrachtet, sind hiervon vor allem die Strategien *Durchsetzung* (nur zwei von sechs Items) und die Strategie *lösungsorientiert* (nur zwei von fünf Items) betroffen. Unter jeder der Vignetten gehen entweder zwei oder drei Items verloren, aber es sticht keine Vignette durch einen besonders hohen Itemverlust hervor. Bezüglich der Faktorinterkorrelation fällt vor allem die Höhe der positiven Korrelation von Faktor 2 und 3 ( $r = .57$ ) auf. Auch die Korrelation zwischen Faktor 1 und Faktor 3 ( $r = -.41$ ) deutet auf einen mittelhohen Zusammenhang hin.

*Sechs-Faktoren-Lösung:* Erneut ist der erste Faktor des Modells inhaltlich mit dem zweiten Faktor des Zwei-Faktoren-Modells beziehungsweise dem jeweils ersten Faktor des Vier- und Fünf-Faktoren-Modells vergleichbar. Faktor 2 des Sechs-Faktoren-Modells ist inhaltlich mit dem zweiten Faktor des Vier- und Fünf-Faktoren-Modells vergleichbar, von dem in diesem Modell nun jedoch fünf der sechs Items der Strategie *Hilfe/Rat holen* einen eigenständigen vierten Faktor bilden. Faktor 3 setzt sich ähnlich wie im Fünf-Faktoren-Modell aus Items der Strategien *Durchsetzung*, *Kompromiss*, *Konflikt vermeiden* und *nachgeben* zusammen, wobei allerdings andere *nachgeben*-Items auf diesem Faktor laden. Faktor 5 umfasst drei Items der Strategie *lösungsorientiert* sowie je ein Item der Strategien



*Kompromiss* und *nachgeben*. Faktor 6 beinhaltet zwei Items der Strategien *Konflikt vermeiden* und *nachgeben*, die schon im Vier-Faktoren-Modell einen eigenständigen vierten Faktor bildeten, im Zwei- und Fünf-Faktoren-Modell jedoch durch keine Ladungen oder Doppelladungen herausfallen. Die Länge des sechsten Faktors mit nur zwei Items ist problematisch.

Der Itemverlust für die Strategietypen ist für die Strategie *Konflikt vermeiden* mit drei von sechs Items am höchsten. Für die anderen Strategien gehen gar keine bis maximal zwei Items verloren. Für Vignette 6 gehen keine, für die anderen Vignetten jeweils zwei bis drei Items verloren. Die Interkorrelationen der Faktoren weisen auf einen hohen Zusammenhang zwischen den Faktoren 2 und 4 ( $r = .56$ ) und mittelhohe Zusammenhänge zwischen Faktor 3 und den Faktoren 1, 2 und 5 (Interkorrelationen im Bereich von  $r = -.43$  bis  $r = .42$ ) hin.

#### *Modellauswahl*

Tabelle 24 stellt alle Kriterien dar, die gemäß den methodischen Entscheidungen in Kapitel 6.3.2 zur Modellevaluation genutzt werden. Ihnen zufolge ist das Zwei-Faktoren-Modell gegenüber den drei anderen Modellen zu bevorzugen. Diese Faktorenlösung besitzt den geringsten Itemverlust, über die Hälfte der Items einer Verhaltensstrategie laden im Verbund auf einem Faktor und die diskriminante Validität der Faktoren ist am höchsten. Überdies spricht die Mindestzahl der Items pro Faktor gegen die Replizierbarkeit der Modelle mit mehr als zwei Faktoren. Die Faktoren des Zwei-Faktoren-Modells werden mit „prosozial“ (Faktor 1) und „aggressiv“ (Faktor 2) benannt.

Tabelle 24: Auswahlkriterien für ein Faktormodell des Jungenfragebogens.

Kriterium	2 Faktoren	4 Faktoren	5 Faktoren	6 Faktoren
Itemverlust	11	16	15	13
Verhaltensstrategien, deren Items auf einem Faktor laden	9	5	3	3
höchste Faktorinterkorrelation	-.296	.483	.572	.561
kleinste Anzahl von Items/Faktor	16	2	1	2

#### **6.4.5 Reliabilitätsanalyse der Mädchenfaktoren**

Die Reliabilität der Faktoren des Drei-Faktoren-Modells und die Itemtrennschärfen innerhalb der Faktoren wurden an beiden Teildatensätzen separat berechnet (vgl. Kapitel 6.3.3). Die Kennwerte der Reliabilitätsanalyse stehen in Tabelle 25. An beiden Datensätzen sind die Reliabilitäten von Faktor 1 und Faktor 2 mittelhoch, während die Reliabilitäten von

Faktor 3 niedrig sind (Bühner, 2011). Die Trennschärfen und Cronbachs  $\alpha$ , wenn das Item aus der Skala entfernt wird, sind im Anhang XXI dargestellt. Für keinen der Faktoren würde die Selektion einzelner Items zu einem deutlichen Anstieg von Cronbachs  $\alpha$  führen.

Tabelle 25: Reliabilitätsanalyse der Mädchenfaktoren.

Faktor	Items	Datensatz	Cronbachs $\alpha$	Cronbachs $\alpha$ für standardisierte Items	Mittlere-Inter-Item-Korrelation
1	27	EFA	.864	.868	.195
		CFA	.849	.854	.178
2	15	EFA	.855	.862	.295
		CFA	.827	.830	.245
3	6	EFA	.581	.581	.188
		CFA	.634	.634	.224

*Anmerkungen.* Die Berechnungen erfolgten unter Verwendung des listenweisen Fallausschlusses. Faktor 1: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 246$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 248$ . Faktor 2: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 256$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 267$ . Faktor 3: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 254$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 277$ .

#### 6.4.6 Reliabilitätsanalyse der Jungenfaktoren

Auch für die Jungendaten wurden die Reliabilität der Faktoren des Zwei-Faktoren-Modells und die Itemtrennschärfen innerhalb der Faktoren an beiden Teildatensätzen separat berechnet (vgl. Kapitel 6.3.3). Die Kennwerte der Reliabilitätsanalyse stehen in Tabelle 26. Die Reliabilitäten beider Faktoren sind an beiden Datensätzen mittelhoch bis hoch (Bühner, 2011). Die Trennschärfen und Cronbachs  $\alpha$ , wenn das Item aus der Skala entfernt wird, sind im Anhang XXII dargestellt. Für keinen der Faktoren würde die Selektion einzelner Items zu einem deutlichen Anstieg von Cronbachs  $\alpha$  führen.

Tabelle 26: Reliabilitätsanalyse der Jungenfaktoren.

Faktor	Items	Datensatz	Cronbachs $\alpha$	Cronbachs $\alpha$ für standardisierte Items	Mittlere-Inter-Item-Korrelation
1	26	EFA	.899	.898	.254
		CFA	.891	.891	.238
2	16	EFA	.911	.913	.397
		CFA	.880	.885	.324

*Anmerkungen.* Die Berechnungen erfolgten unter Verwendung des listenweisen Fallausschlusses. Faktor 1: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 255$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 265$ . Faktor 2: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 262$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 277$ .

#### 6.4.7 Konfirmatorische Faktorenanalyse des Mädchenfragebogens

Die Berechnung der konfirmatorischen Analysen erfolgte unter Verwendung des *FIML*-Verfahrens am Mädchendatensatz<sub>CFA</sub> (vgl. Kapitel 6.1). Zur Datenimputation und Parame-

terschätzung wurde ein gegen die Verletzung der Normalverteilungsannahme robuster Schätzer (maximum likelihood estimation with robust standard errors, MLR) gewählt (Muthén & Muthén, 1998-2012). Die resultierende Stichprobengröße von  $n = 283$  ist für eine konfirmatorische Faktorenanalyse hinreichend groß (Bühner, 2011).

Es wurden zwei hierarchisch geschachtelte Modelle hinsichtlich ihrer Passung auf die Daten miteinander verglichen. *Modell I* wurde entsprechend des in der EFA gewonnenen Drei-Faktoren-Modells berechnet. Dabei wurden keine Korrelationen zwischen den Messfehlern der Indikatoren zugelassen. *Modell II* berücksichtigt zusätzlich anhand korrelierter Messfehler die gemeinsame Darbietung von Items unter Vignetten (vgl. Kapitel 6.3.4). Die Fitindices für diese Modelle können Tabelle 27 entnommen werden. Für beide Modelle sind *RMSEA* und *SRMR* im akzeptablen Bereich, *CFI* und *TLI* sind nicht ausreichend (Schermelleh-Engel et al., 2003). Die Interkorrelationen der Faktoren sind für beide Modelle vergleichbar hoch. Sie können Tabelle 28 und Tabelle 29 entnommen werden.

Was den Modellvergleich betrifft, beträgt die korrigierte  $\chi$ -Differenz (Satorra, 2000) 310.31 und ist signifikant ( $\Delta df = 152$ ;  $p < .001$ ). Das Akaike Information Criterium deutet auf eine bessere Passung von Modell II, das Bayesian Information Criterium auf eine bessere Passung von Modell I hin.

Tabelle 27: Fitindices für die CFAs der Mädchenmodelle.

Modell	$\chi^2$	$p$	<i>RMSEA</i>	90 % KI um <i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
I	2037.27	< .001	.06	.05–.06	.08	.65	.63	38 489	39 025
II	1720.47	< .001	.06	.05–.06	.08	.71	.65	38 427	39 517

Tabelle 28: Interkorrelation der Faktoren des CFA-Modells I.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1	1		
Faktor 2	-.242	1	
Faktor 3	.181	.264	1

Tabelle 29: Interkorrelation der Faktoren des CFA-Modells II.

	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Faktor 1	1		
Faktor 2	-.282	1	
Faktor 3	.185	.248	1

#### 6.4.8 Konfirmatorische Faktorenanalyse des Jungenfragebogens

Die Berechnung der konfirmatorischen Faktorenanalysen erfolgte unter Verwendung des *FIML*-Verfahrens am Jungendatensatz<sub>CFA</sub> (vgl. Kapitel 6.1). Das Vorgehen glich dem Vorgehen an den Mädchendaten. Zur Datenimputation und Parameterschätzung wurde ein gegen die Verletzung der Normalverteilungsannahme robuster Schätzer (maximum likelihood estimation with robust standard errors, MLR) gewählt (Muthén & Muthén, 1998-2012). Die resultierende Stichprobengröße von  $n = 299$  ist für eine konfirmatorische Faktorenanalyse hinreichend groß (Bühner, 2011).

Erneut wurden zwei hierarchisch geschachtelte Modelle hinsichtlich ihrer Passung auf die Daten miteinander verglichen. *Modell I* wurde entsprechend des in der EFA gewonnenen Zwei-Faktoren-Modells berechnet. Dabei wurden keine Korrelationen zwischen den Messfehlern der Indikatoren zugelassen. *Modell II* berücksichtigt zusätzlich anhand korrelierter Messfehler die gemeinsame Darbietung von Items unter Vignetten (vgl. Kapitel 6.3.3).

Die Fitindices für diese Modelle können Tabelle 30 entnommen werden. Für beide Modelle sind *RMSEA* und *SRMR* im akzeptablen Bereich, *CFI* und *TLI* sind nicht ausreichend (Schermelleh-Engel et al., 2003). Auch die Interkorrelationen der Faktoren sind in beiden Modellen vergleichbar hoch (Modell I:  $r = -.49$ ; Modell II:  $r = -.50$ ).

Tabelle 30: Fitindices für die CFAs der Jungenmodelle.

Modell	$\chi^2$	<i>P</i>	<i>RMSEA</i>	90 % KI um <i>RMSEA</i>	<i>SRMR</i>	<i>CFI</i>	<i>TLI</i>	<i>AIC</i>	<i>BIC</i>
I	1719.29	< .001	.06	.06–.07	.08	.75	.74	38 192	38 662
II	1199.49	< .001	.05	.05–.05	.07	.86	.83	37 857	38 801

Was den Modellvergleich betrifft, beträgt die korrigierte  $\chi$ -Differenz (Satorra, 2000) 678.34 und ist signifikant ( $\Delta df = 128$ ;  $p < .001$ ). Das Akaike Information Criterium deutet auf eine bessere Passung von Modell II, das Bayesian Information Criterium auf eine bessere Passung von Modell I hin.

## 7 Diskussion

Die Arbeit nimmt sich eines bestehenden Forschungsdesiderats an, das in der Herleitung eines Strukturmodells der sozialen Kompetenz von Fünftklässlern besteht. Die Bearbeitung dieser Forschungslücke erforderte ein konsekutives methodisches Vorgehen. Die Konstruktdefinition umfasste die Wahl der Operationalisierungsmethode sowie die Eingrenzung des Konstruktraums durch die Bestimmung relevanter Situationen und Verhaltensweisen. Die hieraus resultierenden geschlechtsspezifischen Situations-Reaktions-Inventare wurden zur Konstruktion von Fragebogeninstrumenten genutzt.

Die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalysen sprechen für eine dreifaktorielle (*prosozial*, *aggressiv* und *vermeidend*) Lösung für das Mädchen- und eine zweifaktorielle Lösung (*prosozial* und *aggressiv*) für das Jungeninstrument. Konfirmatorische Faktorenanalysen geben erste Hinweise auf die Replizierbarkeit der latenten Dimensionen. Allerdings liefern unterschiedliche Fitindices kontroverse Informationen über die Modellgüte: Sowohl für das Mädchen-, als auch für das Jungenmodell verweisen *RMSEA* und *SRMR* auf einen akzeptablen Modellfit, während die Kennwerte von *CFI* und *TLI* gegen die Modellpassung sprechen. Auch hinsichtlich des Einflusses der Vignetten auf das Antwortverhalten der Kinder zeigen sich bezüglich der Modellpassung gemischte Ergebnisse: Der  $\chi^2$ -Differenzen-Test und das *AIC* fallen für diejenigen Mädchen- und Jungenmodelle günstiger aus, welche die Situationsspezifität über korrelierte Messfehler der Items unter einer Vignette berücksichtigen. Im Gegensatz dazu spricht das *BIC* bei beiden Geschlechtern zugunsten des Modells ohne korrelierte Messfehler.

Die Resultate der einzelnen Konstruktions- und Auswertungsschritte, die in den entsprechenden Kapiteln ausschließlich in Bezug auf die nachfolgenden methodischen Entscheidungen interpretiert wurden, werden im Folgenden übergreifend diskutiert. Abschließend werden zwei ausgewählte weiterführende Fragestellungen erörtert. Die erste Fragestellung schließt direkt an das methodische Vorgehen der Arbeit an und berührt die Weiterentwicklung der konstruierten Fragebögen zu Diagnoseinstrumenten. Die zweite Fragestellung betrifft die Implikationen der Arbeit für das Konstrukt der sozialen Kompetenz und bettet die Ergebnisse der Forschungsarbeit in einen größeren Gesamtzusammenhang ein.

### 7.1 Zur Operationalisierung sozialer Kompetenz

Der verhaltensanalytische Ansatz nach Goldfried und D’Zurilla (1969) erweist sich eindeutig als geeignet, das Problemlöseverhalten in Peerkonflikten zu systematisieren und

dadurch den Konstruktraum zu bestimmen. Anhand der Ergebnisse der schriftlichen Situationserhebung können solche Situationen identifiziert werden, die aus der Perspektive der Fünftklässler hohe Anforderungen an ihre soziale Kompetenz stellen. Diese Art der Befragung birgt allerdings auch Schwachstellen, da ein Teil der von den Mädchen und Jungen genannten Situationen nicht genau genug beschrieben wurde, um sie eindeutig einem Konflikttyp zuzuordnen. Diesem Problem lässt sich zwar vorbeugen, indem ein offenes Interview genutzt wird. Dies wäre jedoch nicht ökonomisch und es könnten deutlich weniger Kinder befragt werden.

Eine weitere Frage betrifft die Geschlechtsspezifität der Konfliktsituationen. Auch sie kann anhand der Ergebnisse von Untersuchung I beantwortet werden. Wie vermutet, zeigten sich Unterschiede in der Art und Häufigkeit der Konflikttypen. Diese stützen bisherige Befunde zur Interaktionsstruktur und Bedeutung von Freundschaften in der Zielgruppe (Daniels-Beirness, 1989), die darauf hinweisen, dass zwischen Mädchen enge dyadische Freundschaftsbeziehungen vorherrschen. Auch in der vorliegenden Untersuchung berichten die befragten Mädchen am häufigsten von Konflikten in engen Freundschaftsbeziehungen. Bei den Jungen bilden körperliche und verbale Aggressivität sowie Auseinandersetzungen im gemeinsamen Spiel die häufigsten Konfliktanlässe.

Die Nutzung der kindlichen Berichte zur Vignettenkonstruktion erlaubt eine möglichst realitätsnahe Gestaltung der Situationsbeschreibungen. Aus diesem Grund unterscheiden sich auch die dem „Interessenkonflikt im Spiel“ zugehörige Mädchen- und Jungenvignette, obwohl dieser Konflikttyp der einzige geschlechtsübergreifende Kernkonflikt ist. Eine Alternative zum beschriebenen Vorgehen bestünde in der Vorgabe einer geschlechtsneutralen Ankervignette. Auf diese wurde aufgrund der faktorenanalytischen Auswertungsstrategie, die nicht vignettenspezifisch erfolgt, verzichtet. Dennoch beinhaltet der geschlechtsneutrale Konflikttyp das Potenzial zur Untersuchung von Geschlechtsunterschieden in der Wahl der Verhaltensstrategien. Hierzu könnten Mädchen und Jungen in nachfolgenden Untersuchungen mehrere Vignetten nur dieses Konflikttyps vorgelegt werden.

Des Weiteren fällt in der Situationsanalyse auf, dass die Kinder gemischtgeschlechtliche Konflikte aufschreiben, obwohl die Instruktion eindeutig auf gleichgeschlechtliche Konflikte abzielt. Wenngleich die betreffenden Antworten der Kinder von der weiteren Analyse ausgeschlossen wurden, liefern sie wichtige Zusatzinformationen über das Erlebenspektrum der Fünftklässler: Gemischtgeschlechtliche Konflikte scheinen besonders aus der Perspektive der Mädchen relevant zu sein. Auch wenn alle Berichte, die sich eindeutig

auf Probleme mit einem spezifischen Jungen beziehen (vgl. Fußnote 4), herausgenommen werden, berichtet immerhin noch ein Viertel der Mädchen von Problemen mit Jungen. Eine Erklärung für die unterschiedlich häufige Nennung gemischtgeschlechtlicher Konflikte könnte in geschlechtsbedingten Unterschieden in der psychosexuellen Entwicklung bestehen, die bei Zehn- bis Zwölfjährigen besonders deutlich hervortreten (Oerter & Montada, 2002). Die erste Verliebtheit der Mädchen kommt auch im Konflikttyp „Streit um einen Jungen“ zum Ausdruck. Das gegengeschlechtliche Pendant zu diesem Konflikt wurde nur von einem Jungen berichtet. Eine weitere Erklärungshypothese liegt in der Tatsache, dass Mädchen im Gegensatz zu Jungen öfter Kontakt mit gegengeschlechtlichen Peers haben (Daniels-Beirness, 1989). Auch die Gültigkeit beider Erklärungsansätze ist möglich, denn sie schließen sich nicht gegenseitig aus.

Da die Erfragung gegengeschlechtlicher Konflikte in der vorliegenden Untersuchung nicht systematisch erfolgte, kann nicht von einer Repräsentativität der Daten in Hinblick auf diesen Aspekt ausgegangen werden. Daher ist die systematische Aufbereitung dieses Interaktionskontexts Aufgabe zukünftiger Forschungsarbeiten.

Zur Klassifizierung der den Konfliktsituationen zugehörigen Problemlösestrategien wurde ein Reaktionsinventar erstellt. Im Rahmen der Fragebogenkonstruktion lässt sich allerdings nicht jede Verhaltensstrategie unter jeder Vignette abbilden, sodass die Strategietypen in den Untersuchungsinstrumenten ungleich stark repräsentiert sind. Indem bei der Itemformulierung anhand des Reaktionsinventars überprüft wurde, ob alle potenziell verfügbaren Strategien unter einer Vignette repräsentiert sind, ist die vollständige Ausschöpfung des Verhaltensspektrums der Kinder sowie die Inhaltsvalidität der unter jeder Vignette dargebotenen Strategien sichergestellt. Weil kein geschlechtsspezifisches Reaktionsinventar erstellt wurde, dürfen die Instrumente nicht für einen Geschlechtervergleich herangezogen werden. Ein solcher Vergleich ist nicht nur aufgrund der unterschiedlichen Items, sondern besonders aufgrund der verschiedenen Kontexte unangebracht, und bleibt daher dem gleichgeschlechtlichen Peerkontext vorbehalten.

Einen weiteren Diskussionspunkt im Bereich der Operationalisierung bilden die Itemverteilungen. Bei Betrachtung der deskriptiven Statistiken fällt auf, dass die Items in beiden Datensätzen nicht normalverteilt sind. Obwohl es gelang, für beide Instrumente überwiegend mittelschwere Items zu produzieren, sind die Itemschwierigkeiten nicht unabhängig vom Iteminhalt. Bei den Mädchen stechen besonders die Items der Strategien *lösungsorientiert* und *manipulativ* hervor, für die überwiegend psychometrisch leichte beziehungs-

weise schwere Items, jedoch nur wenige mittelschwere Items vorliegen. Bei den Jungen liegen zwar für alle Verhaltensstrategien mittelschwere Items vor, allerdings existieren im gesamten Instrument keine leichten Items.

Für die Konfundierung der Itemschwierigkeiten mit den Strategietypen gibt es verschiedene Erklärungen. Bereits McFall (1982) erläutert, dass kein Grund für die Annahme einer Normalverteilung sozialen Verhaltens besteht. Dies lässt sich theoretisch darüber erklären, dass nicht alle Verhaltensweisen gleich effektiv sind. Die meisten Personen sollten in der Lage sein, effektive Verhaltensweisen anzuwenden und ungeeignete Verhaltensweisen zu vermeiden. Dementsprechend stellt Frey (2013) die Hypothese auf, dass dem Merkmal „soziale Kompetenz“ eine rechtsgipflige Verteilung zugrunde liegt. Diese Verteilungsform würde darin resultieren, dass die meisten der befragten Kinder in der Lage sind, effektive Verhaltensstrategien anzuwenden. Sie würde sich auch in der in den Fragebogeninstrumenten vorgenommenen Selbsteinschätzung und damit in den Itemverteilungen widerspiegeln.

Als alternative Erklärung kann die Beantwortung der Fragebogenitems im Sinne ihrer sozialen Erwünschtheit eingebracht werden. Dieser Annahme spricht jedoch entgegen, dass die Zusicherung der Anonymität der Befragung und die Aufklärung der Kinder über das Untersuchungsziel die Tendenz zum sozial erwünschten Antwortverhalten eher reduzieren sollte (Jonkisz et al., 2012). Zum andern sprechen die Itemschwierigkeiten gegen eine stark ausgeprägte Tendenz zu sozial erwünschten Antworten. Diese Antworttendenz würde zu mehr psychometrisch leichten beziehungsweise schweren als mittelschweren Items in den Datensätzen führen. Besonders bei den Jungen liegen jedoch selbst für augenscheinlich „sozial erwünschte“ Strategien wie *lösungsorientiert* und *Kompromiss* keine psychometrisch leichten Items vor. Auch weisen die Items eindeutig sozial erwünschter beziehungsweise unerwünschter Strategien bei beiden Geschlechtern keine geringeren Varianzen auf als die Items der übrigen Strategien.

Dennoch kann ein (zumindest teilweise) sozial erwünschtes Antwortverhalten anhand der beschriebenen theoretischen Überlegungen nicht eindeutig ausgeschlossen werden. Raab-Steiner und Benesch (2012) schlagen vor, die Einflussstärke der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten für die Einzelitems empirisch anhand eines Untersuchungsdesigns mit unterschiedlichen Instruktionen zu bestimmen. Hierzu würde eine Probandengruppe instruiert werden, die Items nach dem Kriterium der sozialen Erwünschtheit zu bewerten, während eine weitere Probandengruppe die ursprünglichen Instruktionen erhielt. Eine



deutliche Abweichung der Itemmittelwerte zwischen den Gruppen würde auf eine hohe Tendenz zu sozial erwünschten Antworten für ein Item hindeuten. Dieser Ansatz könnte ohne weiteres auch auf die vorliegenden Instrumente angewendet werden. Allerdings ist kritisch anzumerken, dass anhand dieses Designs nur diejenigen Verfälschungstendenzen abgebildet werden können, welche die Probanden bewusst einsetzen.

Für die vorliegende Untersuchung stellt sich die Frage, was ein sozial erwünschtes Antwortverhalten in Bezug auf die soziale Kompetenz der Fünftklässler bedeuten würde. Eine mögliche Antwort findet sich im Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994), in dem das Erkennen sozial erwünschter Verhaltensweisen einen eigenständigen Teilaspekt sozialer Kompetenz abbildet. Dieser Schritt ist notwendig, um die „richtige“ Reaktion auszuwählen. Dementsprechend setzt die Auswahl einer den sozialen Konventionen angemessenen Verhaltensstrategie das Vorhandensein des hierfür notwendigen sozialen Wissens voraus. Kinder, die in der Lage sind, sozial erwünschte Verhaltensantworten zu geben, sollten diese folglich auch tatsächlich mit einer höheren Wahrscheinlichkeit anwenden als Kinder, welche die Strategien gar nicht erst identifizieren können. Positive Zusammenhänge mit der Fähigkeit zur Selbstdarstellung und zu sozial kompetentem Verhalten sind bereits aus der Personalpsychologie bekannt und werden in entsprechenden Diagnoseinstrumenten bewusst abgebildet (Kanning, 2009b). Die Höhe des Zusammenhangs der Strategiewahl mit dem Verhalten in sozialen Situationen kann jedoch erst im Rahmen einer Kriteriumsvalidierung endgültig bestimmt werden.

## **7.2 Zur dimensionalen Struktur sozialer Kompetenz**

Mit der erfolgreichen Bestimmung der Verhaltensdimensionen sozialer Kompetenz von Mädchen und Jungen wurde das Hauptziel der Arbeit erreicht. Im Folgenden werden die hinsichtlich der Bestimmung der dimensionalen Struktur sozialer Kompetenz gewonnenen Ergebnisse in der Reihenfolge der einzelnen Auswertungsschritte in den Fokus genommen. Dabei werden auch die psychometrischen Grenzen der entwickelten Erhebungsinstrumente diskutiert.

Bereits im Rahmen der Itemanalyse deuteten die *KMO*-Koeffizienten für beide Instrumente eine mittlere Stichprobeneignung an. Die mittelhohen Korrelationen der Items spiegeln sich auch in den *MSA*-Koeffizienten wider, wobei die Jungenitems besser für die faktorenanalytische Auswertung geeignet sind als die der Mädchen. Die *MSA*-Koeffizienten weisen darauf hin, dass die Items eine hohe Einzigartigkeit besitzen. Dies ist vor dem Hinter-

grund der Testkonstruktion nicht verwunderlich, weil jeweils nur ein Item eines Strategietyps unter einer Vignette dargeboten wurde. Da der Methodenfaktor durch die Vignetten in der explorativen Faktorenanalyse nicht berücksichtigt werden kann, bietet es sich in zukünftigen Arbeiten an, diesen Aspekt mittels explorativer Strukturgleichungsmodelle (Asparouhov & Muthén, 2009) zu untersuchen.

Dennoch erfüllen beide Datensätze die statistischen Voraussetzungen zur Berechnung der explorativen Faktorenanalysen und es zeigen sich gut interpretierbare Faktorlösungen, die auch zwischen den Geschlechtern vergleichbar sind. Die ersten beiden Faktoren setzen sich bei beiden Geschlechtern aus denselben prosozialen und aggressiven Verhaltensstrategien zusammen. Inhaltlich ähnliche Verhaltensdimensionen wurden bereits in anderen empirisch hergeleiteten Kompetenzstrukturmodellen beschrieben (Caldarella & Merrell, 1997; Kanning, 2009b). Die Faktorlösungen der Mädchen und Jungen sind jedoch unterschiedlich differenziert: Bei den Mädchen bilden Vermeidungsstrategien einen eigenständigen dritten Faktor. Für die Existenz dieses Faktors sind drei unterschiedliche Erklärungen naheliegend, die mittels weiterer Forschungsarbeiten bearbeitet werden können:

1. *Statistische Gründe:* Da im Jungenmodell nur zwei der ursprünglich sechs Items enthalten sind, können diese Vermeidungsitems bei den Jungen möglicherweise keinen eigenständigen Faktor bilden. Gegen diese Annahme spricht jedoch die Tatsache, dass auch in den anderen drei Faktorlösungen viele Items dieses Strategietyps verloren gehen und die verbleibenden Items nie im Verbund auf einem Faktor laden. Dies kann im Rahmen einer Instrumentenrevision überprüft werden.
2. *Art der Konfliktsituationen:* Während es in den Jungensituationen um das Austarieren der eigenen Bedürfnisse oder Interessen gegenüber denen der Interaktionspartners geht, erfordern die von den Mädchen geschilderten Situationen in einem höheren Maße die Berücksichtigung multipler Interessen. Innerhalb der in Mädchenvignette 2 und 3, in denen die Beziehungskonflikte vom Typ II und III (vgl. Tabelle 11) abgebildet wurden, erscheint möglicherweise keine Handlungsstrategie zielführend, so dass Vermeidungsstrategien eine eigenständige Handlungsoption bilden.
3. *Geschlechtsunterschiede:* Da die Items der Vermeidungsstrategie auch unter den Vignetten 1 und 7 auf dem dritten Faktor laden, bei denen eine aktive Problemlösung auf der Basis der situativen Umstände weniger problematisch ist (Beziehungskonflikt Typ I und Ignorieren, vgl. Tabelle 11), besteht der dritte Erklärungsansatz in Geschlechter-

unterschieden. Möglicherweise sind die sozialen Fähigkeiten von Mädchen in der untersuchten Altersklasse differenzierter entwickelt als die der Jungen. Diese Hypothese kann überprüft werden, indem die sozialen Fertigkeiten der Kinder im Entwicklungsverlauf betrachtet werden.

Des Weiteren resultieren aus der faktorenanalytischen Auswertung wichtige Informationen über die Verhaltensstrategie *Durchsetzung*. Die Items dieser Strategie teilen sich sowohl im Mädchen- als auch im Jungenmodell auf die ersten beiden Faktoren auf. Dies spricht für eine theoretische Unterscheidung von Verhaltensweisen, in denen die Durchsetzung angemessen ausgeprägt ist (Faktor 1), von solchen Verhaltensweisen, in denen die Durchsetzung der Eigeninteressen sehr stark ausgeprägt ist (Faktor 2). Deshalb sollte bei einer Revision der Instrumente darauf geachtet werden, unter jeder Vignette beide Varianten der Durchsetzung abzubilden.

Vergleicht man die Modelle zwischen den Geschlechtern, fällt auf, dass der Verlust von Items für die Strategie *nachgeben* jeweils am höchsten ist. Ebenso lässt sich die Strategie *Konflikt vermeiden* nur mit wenigen Items abbilden, wobei dies bei den Mädchen besser gelingt als bei den Jungen. Hierfür gibt es zwei mögliche Erklärungen. Die erste Erklärung besteht in einer misslungenen Itemkonstruktion. Allerdings wurden die Items den Strategiebeschreibungen entsprechend formuliert, und auch ihre inhaltliche Betrachtung liefert keine starke Evidenz für die Gültigkeit dieser Hypothese. Die zweite Erklärung besteht in einer mangelnden Validität dieser Verhaltensstrategien. Eventuell können die Strategien doch nicht in allen Situationen, unter denen sie abgebildet wurden, auch angewendet werden. Diese Hypothesen müssen im Rahmen einer Instrumentenrevision anhand der Neukonstruktion von Items überprüft werden.

In Bezug auf die Reliabilität der Faktoren sind keine Überschätzungen von Cronbachs  $\alpha$  bei der Berechnung am ersten Datensatz festzustellen. Anhand der Veränderung dieses Kennwerts, die eintreten, wenn einzelne Items aus einem Faktor entfernt werden, wird ersichtlich, dass jedes Item einen spezifischen Varianzanteil zur Skala beiträgt. Dabei sind die Faktoren der Mädchen weniger homogen als die der Jungen. Da der Merkmalsbereich heterogen ist, darf Cronbachs  $\alpha$  lediglich als Untergrenze der Reliabilität interpretiert werden. Während die Reliabilität der ersten beiden Faktoren für beide Geschlechter gut ist, muss sie für den dritten Mädchenfaktor erhöht werden. Auch dies ist eine Aufgabe einer anschließenden Instrumentenrevision.

Die Ergebnisse der konfirmatorischen Replikation der Faktormodelle sind in ihrer Gesamtheit schwierig zu interpretieren. Dies liegt daran, dass ein Teil der Indizes auf die Passung der Modelle hindeutet, während ein anderer Teil dieser widerspricht. Alles in allem lässt sich hieran erkennen, dass es erste Hinweise auf eine Replizierbarkeit der Lösungen gibt, ihre Stabilität jedoch verbesserungswürdig ist. Dies bedeutet jedoch nicht, dass im Umkehrschluss auch die EFA-Ergebnisse in Frage gestellt werden müssen, da ihr Hauptziel in der Herleitung einer Ordnungsstruktur liegt. Die bloße Ordnung eines Inhaltsbereichs erfordert nicht dessen Robustheit (Robitzsch, 2013). Im Gegensatz zu den explorativen Verfahren machen die konfirmatorischen Faktorenanalysen striktere Annahmen und liefern daher zusätzliche Informationen über die Güte der Modelle.

Die Robustheit der Faktorenlösungen wird insbesondere dann relevant, wenn man das Ziel verfolgt, die Fragebögen zur psychologischen Diagnostik zu verwenden. Dementsprechend müssen die Probleme, die in den konfirmatorischen Analysen zum Vorschein treten, in einer Instrumentenrevision in Angriff genommen werden. Dabei kann die Betrachtung der Fitindices und Faktorladungen Aufschluss darüber geben, wodurch die ungenügende Modellpassung zustande kommt: Während die Reproduktion der Datenstrukturen bei beiden Modellen zu akzeptablen Kennwerten führt, ist der Vergleich der Modelle mit einem Nullmodell problematisch. Eine mögliche Erklärungshypothese hierfür liegt in der Höhe der Korrelationen der Items in den Datensätzen. Sind diese nicht hoch, kann kein statistisch bedeutsamer Unterschied zum Nullmodell vorliegen (Wang & Wang, 2012). Dieses Problem wird durch die situationsspezifische Abbildung der Items in den Instrumenten und ihre daraus resultierende hohe Einzigartigkeit sehr wahrscheinlich verschärft. Es ist anzunehmen, dass sich bessere Resultate hinsichtlich der Modellpassung zeigen sollten, wenn jeweils mehrere Items eines Strategietyps unter einer Vignette dargestellt werden.

Des Weiteren bestehen die ersten beiden Faktoren der Modelle aus recht vielen Items. Peterson (2000) konnte zeigen, dass die Höhe der Faktorladungen in explorativen Faktorenanalysen mit der Anzahl der Items pro Faktor abnimmt. Geringe Faktorladungen führen zu einer schlechten Modellpassung in konfirmatorischen Faktorenanalysen.

Die Frage, wie hoch der situative Einfluss auf das Verhalten und damit die Varianzaufklärung der Kontexte ist, wurde bisher kaum thematisiert. Diese ist jedoch für eine kontextunabhängige Verhaltensprognose, wie sie im Rahmen der Diagnostik sozialer Kompetenzen oftmals vorgenommen wird, von zentraler Bedeutung. Im vorliegenden Auswertungsfall sind die Ergebnisse nicht eindeutig und müssen mit Vorsicht interpretiert werden, da

Modellvergleiche nur dann vorgenommen werden dürfen, wenn auch das Ausgangsmodell auf die Daten passt (Brown, 2006). Zukünftige Forschungsarbeiten könnten hier anschließen und zur weiteren Prüfung dieser Resultate beitragen.

### **7.3 Zur Entwicklung von Diagnoseinstrumenten für soziale Kompetenz**

Für Fünftklässler liegen bisher keine Fragebögen vor, die eine differenzierte Selbstbeschreibung ihres sozialen Verhaltens ermöglichen. Mit der Entwicklung und empirischen Prüfung der vorliegenden Fragebögen wurden bereits zentrale Schritte einer Instrumentenkonstruktion bearbeitet. Angesichts der Gesamtbefundlage scheint es lohnend, die Bögen zu überarbeiten, damit sie den hohen Ansprüchen genügen, die berechtigterweise an psychometrische Diagnoseinstrumente gestellt werden. Welche zusätzlichen Konstruktionsschritte erforderlich sind, wird im Folgenden skizziert.

#### *Instrumentenrevision*

Die bereits diskutierte Hypothese der mangelnden Validität der Verhaltensstrategien *nachgeben* und *Konflikt vermeiden* kann nicht mit Hilfe statistischer Verfahren überprüft werden. Hierzu können kognitive Interviewtechniken, wie das laute Denken bei der Fragebogenbearbeitung oder gezielte Nachfragetechniken, angewendet werden.

Stellen diese Verhaltensstrategien tatsächlich valide Verhaltensoptionen dar, können die „verlorenen“ Items durch neu generierte Items ersetzt werden. Zusätzlich müssen Items generiert werden, um beide Varianten der Strategie *Durchsetzung* in den Instrumenten abzubilden. Hierbei sollten möglichst mehrere Items einer Verhaltensstrategie unter einer Vignette formuliert und dann diejenigen Items mit den günstigsten psychometrischen Eigenschaften ausgewählt werden. Beim Jungenfragebogen sollte darauf geachtet werden, psychometrisch leichte Items zu ergänzen.

#### *Validierung*

Die Auswahl einer Validierungsmethode ist maßgeblich vom Ziel einer Untersuchung abhängig. Für die Bestimmung der latenten Verhaltensdimensionen ist die Inhaltsvalidität der Situationen und Verhaltensstrategien besonders bedeutsam. Sie kann im Rahmen der Instrumentenrevision weiter abgesichert werden.

Das Ziel der Entwicklung eines Diagnoseinstruments besteht darin, Kinder hinsichtlich des Ausprägungsgrads ihrer sozialen Kompetenz voneinander zu unterscheiden und/oder

ihren Interventionsbedarf zu bestimmen, was wiederum die Kriteriumsvalidierung der Instrumente erfordert. Hierbei interessiert insbesondere die Höhe des Zusammenhangs der Selbsteinschätzungen der Kinder mit Verhaltensmaßen, die mit anderen Methoden gewonnen wurden. Dabei sollten sowohl zeitlich parallele als auch zukünftige Kriterien verwendet werden.

Aufgrund der Situationsspezifität sozialer Kompetenz sind extrapolierende Interpretationen der Testergebnisse nur innerhalb desselben Funktionsbereichs gültig. Auch die Validierungskriterien müssen im Peerkontext gewonnen werden. Hierzu eignen sich insbesondere Verhaltensbeobachtungen oder Verhaltensratings durch Gleichaltrige. Erfolgt die Auswertung der Zusammenhänge getrennt nach Altersgruppen, kann im Rahmen der Validierung der Altersbereich für den diagnostischen Einsatz der Instrumente näher bestimmt werden.

#### *Bewertung der Testergebnisse*

Da Sozialkompetenzstrukturmodelle unabhängig von Kompetenzniveaumodellen entwickelt werden, wurde kein Bewertungsraster für die Items erstellt. Die Entwicklung eines *Kompetenzniveaumodells* erfordert die Bestimmung von Kompetenzstufen über die Bewertung der Verhaltensweisen (vgl. Kapitel 2.1.7). Es ist nicht zwingend davon auszugehen, dass unterschiedliche Personengruppen (zum Beispiel Fünftklässler, Eltern und Lehrer) bezüglich ihrer Effektivitätsbewertungen übereinstimmen. Folglich kann sich aus dem Vergleich ihrer Bewertung eine eigene Fragestellung ergeben.

Angesichts des Einwands, dass die Unterscheidung von Kompetenzstufen für das Konstrukt der sozialen Kompetenz möglicherweise unangebracht ist (Criblez & Huber, 2011; Klieme, 2004), kommt die weiter oben beschriebene Bestimmung von *Kompetenztypen* in Betracht. Diese lassen sich mittels clusteranalytischer Verfahren herleiten.

Zur Beurteilung der Kompetenzausprägung der Verhaltensweisen können sowohl normal als auch kriterienorientierte Maßstäbe hinzugezogen werden. Die normorientierte Auswertung betrifft den Vergleich mit einer Referenzgruppe. Eine *Normstichprobe* sollte einen Vergleich verschiedener Altersgruppen (zum Beispiel zehn-, elf- und zwölfjährige Kinder) ermöglichen.

Eine kriterienorientierte Auswertung kann vorgenommen werden, indem unabhängig von der Referenzgruppe aus theoretischen Gesichtspunkten bestimmte Verhaltensaushprägungen als Optimum bestimmt werden. So lässt sich identifizieren, welche Verhaltensstrate-

gien im Rahmen einer Intervention auf- beziehungsweise abgebaut werden sollten und auf welche Situationsklassen dabei besonders Wert gelegt werden muss.

Auch die Art der Verhaltensstrategien, die ein Kind nutzt, geben wichtige Hinweise über dessen soziale Kompetenz. Daher muss die kriterienorientierte Bestimmung der Kompetenzausprägung unbedingt um die inhaltliche Betrachtung der Untersuchungsergebnisse ergänzt werden.

#### **7.4 Implikationen der Arbeit für das Konstrukt der sozialen Kompetenz**

Die Forschungsarbeit hat exemplarisch demonstriert, wie soziale Kompetenz operationalisiert und erfasst werden kann. Die gewählte Vorgehensweise liefert einen bedeutsamen Beitrag zur Systematisierung und Definition des Konstrukts.

Es ist zu beachten, dass die latenten Dimensionen des Problemlöseverhaltens in Peerkonflikten nicht ungeprüft auf andere Funktionsbereiche, zum Beispiel Interaktionen mit Erwachsenen, übertragen werden dürfen. Auch ist zu bedenken, dass die entwickelten Strukturmodelle aufgrund der Altersspezifität möglicherweise nur für zehn- bis zwölfjährige Kinder gültig sind. Die Erstellung von Situations-Reaktions-Inventaren und die Herleitung von Strukturmodellen für andere Funktionsbereiche (Interaktionspartner und -kontexte) und Altersklassen stellen eine Aufgabe zukünftiger Forschungsarbeiten dar. Des Weiteren interessieren der Vergleich der dimensional Strukturierungen zwischen verschiedenen Funktionsbereichen und die altersbedingten Veränderungen dieser Dimensionen. Dabei ist zu beachten, dass die verschiedenen Kontexte im Entwicklungsverlauf hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit unterschiedlich gewichtet werden müssen.

Auf den resultierenden Modellen aufbauend können Diagnoseinstrumente entwickelt werden. Bei einer Instrumentenkonstruktion anhand des verhaltensanalytischen Modells ist die Entwicklungsangemessenheit der resultierenden Verfahren gegeben. Zur Prüfung der Entwicklungssensitivität der Verfahren muss die Gültigkeit einzelner Vignetten für verschiedene Altersgruppen systematisch untersucht werden. Aus Situationen, die über mehrere Altersklassen valide sind, können Ankervignetten konstruiert werden, die einen Vergleich im Entwicklungsverlauf ermöglichen.

Obwohl angenommen wird, dass sozial-kognitive und emotionsregulatorische Fertigkeiten einen bedeutsamen Beitrag zur Wahl einer Verhaltensstrategie liefern, werden diese im Rahmen einer Operationalisierung sozialer Kompetenz über soziales Verhalten nicht direkt abgebildet. Sie bilden jedoch relevante Erklärungshypothesen für die Entstehung in-

kompetenten Verhaltens. Daher zeigt sich auch an dieser Stelle die enorme Bedeutung einer multifaktoriellen Erfassung sozialer Kompetenz. Aus diesem Grund ist es weder zu erwarten noch ist es wünschenswert, dass sich *ein einzelnes* Instrument zur Erfassung sozialer Kompetenz durchsetzt. Das Konstrukt kann aufgrund seiner Eigenschaften nicht mit einem einzelnen Diagnoseverfahren abgedeckt werden. Dennoch ist der Wunsch nach einer stärkeren Systematisierung und Vereinheitlichung der Diagnostik durchaus berechtigt. Dieses Ziel könnte erreicht werden, indem sich zur Erfassung altersrelevanter Teilkonstrukte jeweils eine überschaubare Anzahl an Instrumenten bewährt. Diese Instrumente könnten einzeln eingesetzt werden, wenn eine bestimmte Sozialkompetenzfacette (zum Beispiel die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme oder Emotionsregulation) interessiert, oder zu einer Testbatterie kombiniert werden, um das Konstrukt umfassend abzubilden. Dies würde auch die Vergleichbarkeit von wissenschaftlichen Studien erhöhen.

Falls sich soziale Kompetenz tatsächlich nur lokal und anhand von Teilkonstrukten operationalisieren lässt, stellt sich abschließend die Frage nach der Gültigkeit eines übergeordneten Konstrukts. Diese Frage lässt sich nur aus theoretischer Perspektive beantworten. Im Sinne von Waters und Sroufe (1983) kann soziale Kompetenz als dasjenige Konstrukt aufgefasst werden, das eine Person zur situationsspezifischen Koordination der ihr verfügbaren Verhaltensantworten in verschiedenen Kontexten befähigt. Die Annahme eines solchen übergeordneten theoretischen Konstrukts ist in allen Kontexten und bei allen Altersklassen berechtigt, da erst das Zusammenspiel und die Interaktion der verschiedenen Facetten effektives soziales Verhalten ermöglicht. Um dies zu verdeutlichen, implementierte bereits Rose-Krasnor (1997) eine Theorieebene in ihrem Sozialkompetenz-Prisma. Dementsprechend erschwert die Natur des Konstrukts eine umfassende Operationalisierung mit den derzeit verfügbaren wissenschaftlichen Forschungsmethoden. Dies stellt jedoch das theoretische Konstrukt selbst nicht in Frage.



## 8 Literaturverzeichnis

- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling. Issues and techniques* (S. 243–277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Arnold, K.-H., Lindner-Müller, C. & Riemann, R. (2012). *Erfassung sozialer Kompetenz bei Kindern und Erwachsenen (NEPS Working Paper No. 7)*. Verfügbar unter [https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP\\_VII.pdf](https://www.neps-data.de/Portals/0/Working%20Papers/WP_VII.pdf)
- Arnold, K.-H. & Lindner-Müller, C. (2012). Assessment and development of social competence. Introduction to the special issue. *Journal for Educational Research Online*, 4 (1), 7–9.
- Asendorpf, J. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Asparouhov, T. & Muthén, B. (2009). Exploratory Structural Equation Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 16, 397–438.
- Bastians, F. & Runde, B. (2002). Instrumente zur Messung sozialer Kompetenzen. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 186–196.
- Beelmann, A. & Lösel, F. (2005). Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. In T. Guldinan & B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4-bis 8-jähriger Kinder* (S. 209–230). Münster: Waxmann.
- Berk, L. E. (2011). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bichlmaier, S. (2009). *Entwicklung eines diagnostischen Verfahrens zur Erfassung sozialer Kompetenz bei Grundschulern*. München: Dr. Hut.
- Bierman, K. L., Torres, M. M. & Schofield, H.-L. T. (2010). Developmental factors related to the assessment of social skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (Hrsg.), *Practitioner's guide to empirically-based measures of social skills* (S. 119–134). New York: Springer.
- Bracken, B. A. *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Hrsg.), *Annals of child development, Volume 6. Six theories of child development - Revised formulations and current issues* (S. 187–249). London: JAI Press.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte Auflage). München: Pearson Studium.
- Bye, L. & Jussim, L. (1993). A Proposed Model for the Acquisition of Social Knowledge and Social Competence. *Psychology in the Schools*, 30, 143–161.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge Academic.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264–279.

- Campbell, D. T. & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56 (2), 81–105.
- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills. A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (2), 111–122.
- Christ, O. & Schlüter, E. (2010). *Strukturgleichungsmodelle mit Mplus. Eine praktische Einführung*. München: Oldenbourg.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Criblez, L. & Huber, C. (2011). Bildungsstandards und Kompetenzorientierung: Möglichkeiten und Grenzen neuer Steuerungskonzepte für Schule und Unterricht. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft. Basiswissen Unterrichtsgestaltung Band 2*. (S. 15–49). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Daniels-Beirness. (1989). Measuring peer status in boys and girls: A problem of apples and oranges? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Hrsg.), *Social competence in developmental perspective* (S. 107–120). Dordrecht: Kluwer.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional Development in Young Children*. New York: The Guilford Press.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2011). Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (1. Aufl., S. 115–130). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In B. H. Schneider, K. H. Rubin & J. E. Ledingham (Hrsg.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (S. 3–22). New York: Springer.
- Dodge, K. A. & Garber, J. (1991). Emotion and social information processing, 159–181.
- Dodge, K. A. & Murphy, R. R. (1984). The assessment of social competence in adolescents. In P. Karoly & J. J. Steffen (Hrsg.), *Adolescent behavior disorders. Foundations and contemporary concerns* (S. 61–96). Lexington: Lexington Books.
- Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. *Handbuch: Fragebogen für Jugendliche. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung des Youth Self-Report (YSR) der Child Behavior Checklist*. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik.
- DuBois, D. L. & Felner, R. D. (1996). The quadripartite model of social competence. Theory and applications to clinical intervention. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio & A. Freeman (Hrsg.), *Cognitive therapy with children and adolescents. A casebook for clinical practice* (S. 124–152). New York: Guilford Press.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Lockerd, E. M., Parra, G. R. & Lopez, C. (2003). The quadripartite model revisited: Promoting positive mental health in children and adolescents. In M. A. Reinecke, F. M. Dattilio & A. Fredman (Hrsg.), *Cognitive Therapy with Children and Adolescents. A Casebook for Clinical Practice* (S. 402–433). New York: Guilford Press.

- Eisenberg, N. & Harris, J. D. (1984). Social competence. A developmental perspective. *School Psychology Review*, 13 (3), 267–277.
- Erdley, C. A., Nangle, D. W., Burns, A. M., Holleb, L. J. & Kaye, A. J. (2010). Assessing children and adolescents. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (Hrsg.), *Practitioner's guide to empirically-based measures of social skills* (S. 69–85). New York: Springer.
- Erdley, C. A., Rivera, M. S., Shepherd, E. J. & Holleb, L. J. (2010). Social-cognitive models and skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (Hrsg.), *Practitioner's guide to empirically-based measures of social skills* (S. 21–35). New York: Springer.
- EU. (2006). Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen - ein europäischer Referenzrahmen. *Amtsblatt der europäischen Union vom 31.12.2006*, L 394/13-18.
- Fabrigar, L., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272–299.
- Faulbaum, F., Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). *Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragenqualität* (Lehrbuch, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Fleischer, J., Koeppen, K., Kenk, M., Klieme, E. & Leutner, D. (2013). Kompetenzmodellierung: Struktur, Konzepte und Forschungszugänge des DFG-Schwerpunktprogramms. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 5–22.
- Fontaine, R. G. (2010). New developments in developmental research on social information processing and antisocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 569–573.
- Fontaine, R. G. & Dodge, K. A. (2006). Real-Time Decision Making and Aggressive Behavior in Youth: A Heuristic Model of Response Evaluation and Decision (RED). *Aggressive Behavior*, 32, 604–624.
- Frey, K. A. (2013). *Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule*. Münster: Waxmann.
- Gambrill, E. D. & Richey, C. A. (1986). Criteria used to define and evaluate socially competent behavior among women. *Psychology of Women Quarterly*, 10, 183–196.
- Goldfried, M. R. & D’Zurilla, T. J. (1969). A Behavioral-Analytic Model for Assessing Competence. *Current Topics in Clinical and Community Psychology*, 1, 151–196.
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, 125–130.
- Grabowski, J. (2014). Kompetenz: ein bildungswissenschaftlicher Begriff. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. XXX). Leverkusen: Barbara Budrich.

- Greif, S. (1994). Soziale Kompetenzen. In D. Frey & S. Greif (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (3. Aufl., S. 312–320). München: Psychologie Verlags Union.
- Gresham, F. (2001). Assessment of Social Skills in Children and Adolescents. In J. Andrews, D. Saklofske & H. Janzen (Hrsg.), *Handbook of Psychoeducational Assessments. Ability, Achievement and Behavior in Children* (S. 325–355). San Diego, CA: Academic Press.
- Gresham, F. & Elliot, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circles Pines, Minn.: American Guidance Service.
- Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27–49). Göttingen: Hogrefe.
- Harter, S. (2006). The self. In N. Eisenberg (Hrsg.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6. Aufl., S. 505–570). Hoboken: Wiley & Sons.
- Hartig, J. (2008). Kompetenzen als Ergebniss von Bildungsprozessen. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden (Bildungsforschung, Bd. 26, hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF))* (S. 15–25). Berlin: BMBF.
- Hartig, J., Frey, A. & Jude, N. (2012). Validität. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 142–172). Berlin: Springer.
- Helm, F., Pohlmann, B., Heckt, M., Gienke, F., May, P. & Möller, J. (2012). Entwicklung eines Fragebogens zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen. *Unterrichtswissenschaft*, 40, 235–258.
- Hinsch, R. & Pfingsten, U. (2002). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen. GSK: Grundlagen, Durchführung, Anwendungsbeispiele* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Janke, B. & Schlotter, C. (2010). Affektive Grundlagen: Emotionen, Selbstwert und Temperament. In E. Walther, S. Mecklenbräuker & F. Preckel (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 45–70). Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Klein-Heßling, J. (2002). Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Förderung in der Schule. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 164–174.
- Jonkisz, E., Moosbrugger, H. & Brandt, H. (2012). Planung und Entwicklung von Tests und Fragebogen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 27–74). Berlin: Springer.
- Jugert, G. (2004). *Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training* (3. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Junttila, N. (2010). *Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission*. University of Turku: Turku.
- Junttila, N., Voeten, M., Kaukiainen, A. & Vauras, M. (2006). Multisource Assessment of Children's Social Competence. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 874–895.

- Kallus, K. W. (2010). *Erstellung von Fragebogen* (1. Aufl.). Wien: Facultas.WUV.
- Kanning, U. P. (2002a). Soziale Kompetenz. Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 154–163.
- Kanning, U. P. (2002b). Soziale Kompetenz von Polizeibeamten. *Polizei & Wissenschaft*, 3/2002, 18–30.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2005). *Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Förderung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009a). *Diagnostik sozialer Kompetenzen* (2., aktualisierte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2009b). *Inventar sozialer Kompetenzen. Manual*. Göttingen: Hogrefe.
- Kanning, U. P. (2014). Soziale Kompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Kasten, H. (2008). *Soziale Kompetenzen. Entwicklungspsychologische Grundlagen und frühpädagogische Konsequenzen* (1. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kelava, A. & Moosbrugger, H. (2012). Deskriptivstatistische Evaluation von Items (Itemanalyse) und Testwertverteilungen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 75–102). Berlin: Springer.
- Keller, M. & Becker, G. (2008). Ein handlungstheoretischer Ansatz zur Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen. In T. Malti (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (1. Aufl., S. 108–125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, M. & Malti, T. (2008). Sozialisation sozio-moralischer Kompetenzen: eine kognitiventwicklungspsychologische Perspektive. In K. Hurrelmann, M. Gruntermann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7. Aufl., S. 410–423). Weinheim: Beltz.
- Kiegelmann, M. (2010). Sprachentwicklungspsychologische Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen und deren Konsequenzen für die Kompetenzen von Befragenden. In E. Walther, S. Mecklenbräuker & F. Preckel (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 33–43). Göttingen: Hogrefe.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56 (6), 10–13.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss*

- der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2012). Zugriff am 10.05.2013. Verfügbar unter [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2012/2012\\_10\\_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Mathe-Abi.pdf)
- Kunter, M. & Stanat, P. (2002). Soziale Kompetenz von Schülerinnen und Schülern - Die Rolle von Schulmerkmalen für die Vorhersage ausgewählter Aspekte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 49–71.
- Ladd, G. W. (Hrsg.). (2005). *Children's peer relations and social competence. A century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Laireiter, A.-R. & Lager, C. (2006). Soziales Netzwerk, soziale Unterstützung und soziale Kompetenz bei Kindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (2), 69–78.
- Ledingham, J. E. (1989). What to do while the kids are growing up. Changing instrumentation in longitudinal research. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Hrsg.), *Social competence in developmental perspective* (S. 87–90). Dordrecht: Kluwer.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71, 107–118.
- Lindner-Müller, C., John, C. & Arnold, K.-H. (2012). Longitudinal assessment of elementary school students' social self-concept in relation to social preference. *Journal for Educational Research Online*, 4 (1), 47–72.
- Lippitz, M. (1995). Förderung der sozialen Kompetenzen mit dem Schwerpunkt Berufsschule. In B. Seyfried (Hrsg.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 179, S. 33–51). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lockl, K. & Schneider, W. (2010). Kognitive Grundlagen: Denken, Gedächtnis und Metakognition. In E. Walther, S. Mecklenbräuker & F. Preckel (Hrsg.), *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (1. Aufl., S. 71–95). Göttingen: Hogrefe.
- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Marsh, H. W. (1988). *Self-Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation.
- Matson, J. L., Rotatorio, A. F. & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21, 335–340.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1–33.
- Merrell, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). *Social skills of children and adolescents. Conceptualization, assessment, treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Hrsg.), *Educational measurement* (The American Council on Education-Macmillan series on higher education, 3. Aufl.). New York: American Council on Education.

- Montada, L. (2002). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl., S. 619–647). Weinheim: Beltz PVU.
- Moosbrugger, H. & Hartig, J. (2002). Factor analysis in personality research: Some artefacts and their consequences for psychological assessment. *Psychologische Beiträge*, 44, 136–158.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012a). Qualitätsanforderungen an einen psychologischen Test (Testgütekriterien). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 7–26). Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2012). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 325–343). Berlin: Springer.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2012b). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2012). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nangle, D. W., Grover, R. L., Holleb, L. J., Cassano, M. & Fales, J. (2010). Defining competence and identifying target skills. In D. W. Nangle, D. J. Hansen, C. A. Erdley & P. J. Norton (Hrsg.), *Practitioner's guide to empirically-based measures of social skills* (S. 3–19). New York: Springer.
- Nangle, D. W., Hansen, D. J., Erdley, C. A. & Norton, P. J. (Hrsg.). (2010). *Practitioner's guide to empirically-based measures of social skills*. New York: Springer.
- Nelson, D. A. & Crick, N. R. (1999). Rose-coloured glasses: Examining the social information-processing of prosocial young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 19, 17–38.
- Neumann, K. (2013). Mit welchem Auflösungsgrad können Kompetenzen modelliert werden? In welcher Beziehung stehen Modelle zueinander, die Kompetenz in einer Domäne mit unterschiedlichem Auflösungsgrad beschreiben? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 35–39.
- Noack, P. (2008). Sozialisation. In A. Renkl (Hrsg.), *Lehrbuch Pädagogische Psychologie* (1. Aufl., S. 15–56). Bern: Huber.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instrumentation, and Computers*, 32, 396–402.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A. & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationship between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 137–144.
- Pant, H. A. (2013). Wer hat einen Nutzen von Kompetenzmodellen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 71–79.

- Petermann, F. (2010). Soziale Kompetenzen. In T. & S. B. Hascher (Hrsg.), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen* (S. 133–148). Weinheim: Juventa.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2009). Diagnostik sozialer und kommunikativer Kompetenzen. In D. Irblich (Hrsg.), *Diagnostik in der klinischen Kinderpsychologie. Die ersten sieben Lebensjahre* (S. 223–235). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. (2002). Klinische Kinderpsychologie: Das Konzept der sozialen Kompetenz. *Zeitschrift für Psychologie*, 210, 175–185.
- Peterson, R. A. (2000). A meta-analysis of variance accounted for and factor loadings in exploratory factor analysis. *Marketing Letters*, 11, 261–275.
- Petillon, H. (1980). *Soziometrischer Test für 3.-7. Klassen (ST 3-7)*. Weinheim: Beltz Test GmbH.
- Preacher, K. J. & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding Statistics*, 2 (1), 13–43.
- Prenzel, M., Gogolin, I. & Krüger, H.-H. (Hrsg.). (2007). *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8/2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2012). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (3., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Wien: UTB.
- Reinders, H. (2008). Erfassung sozialer und selbstregulatorischer Kompetenzen bei Kindern und Jugendlichen - Forschungsstand. In N. Jude, J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern: Theorien, Konzepte und Methoden* (Bildungsforschung, Bd. 26, Hrsg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), S. 27–45). Berlin: BMBF.
- Renk, K. & Phares, V. (2004). Cross-Informat ratings of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239–254.
- Riemann, R. & Allgöwer, A. (1993). Eine deutschsprachige Fassung des "Interpersonal Competence Questionnaire" (ICQ). *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 14 (3), 153–163.
- Robitzsch, A. (2013). Wie robust sind Struktur- und Niveaumodelle? Wie zeitlich stabil und über Situationen hinweg konstant sind Kompetenzen? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 41–45.
- Rohrman, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222–245.
- Rose, A. J. & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology*, 35, 69–79.
- Rose, A. J. & Asher, S. R. (2004). Children's strategies and goals in response to helping and help-seeking tasks within a friendship. *Child Development*, 75, 749–763.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, 6, 111–135.
- Saracho, O. & Spodek, B. (2007). Developmental perspectives on social development. In O. N. Saracho & B. Spodek (Hrsg.), *Contemporary Perspectives on Socialization and*



- Social Development in Early Childhood Education. Contemporary Perspectives in Early Childhood Education* (S. 301–315). Charlotte, NC: Information Age.
- Satorra, A. (2000). Scaled and adjusted restricted tests in multi-sample analysis of moment structures. In Heijmans, R. D. H., Pollock, D. S. G. & A. Satorra (Hrsg.), *Innovations in multivariate statistical analysis. A Festschrift for Heinz Neudecker* (S. 233–247). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23–74.
- Schermelleh-Engel, K. & Schweizer, K. (2012). Multitrait-Multimethod-Analysen. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 345–362). Berlin: Springer.
- Schermelleh-Engel, K. & Werner, C. S. (2012). Methoden der Reliabilitätsbestimmung. In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage, S. 118–141). Berlin: Springer.
- Schmidt, J. U. (1995). Psychologische Meßverfahren für soziale Kompetenzen. In B. Seyfried (Hrsg.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 179, S. 117–135). Bielefeld: Bertelsmann.
- Schuler, H. & Barthelme, D. (1995). Soziale Kompetenz als berufliche Anforderung. In B. Seyfried (Hrsg.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 179, S. 77–116). Bielefeld: Bertelsmann.
- Selman, R. L. (1984). *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competence in children*. New York: Springer.
- Seyfried, B. (Hrsg.). (1995a). *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 179). Bielefeld: Bertelsmann.
- Seyfried, B. (1995b). Einleitung: Problemfeld Sozialkompetenz. In B. Seyfried (Hrsg.), *"Stolperstein" Sozialkompetenz. Was macht es so schwierig, sie zu erfassen, zu fördern und zu beurteilen?* (Berichte zur beruflichen Bildung, Bd. 179, S. 7–13). Bielefeld: Bertelsmann.
- Simoni, H., Herren, J., Kappeler, S. & Licht, B. (2008). Frühe soziale Kompetenzen unter Kindern. In T. Malti (Hrsg.), *Soziale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse und Förderungsmöglichkeiten* (1. Aufl., S. 15–34). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steins, G. & W. R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivenübernahme. Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226–239.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Topping, K., Bremner, W. & Holmes, E. A. (2000). Social competence. The social construction of the concept. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Hrsg.), *The Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (1. Aufl., S. 28–49). San Francisco: Jossey-Bass.

- Walther, E., Mecklenbräuker, S. & Preckel, F. (Hrsg.). (2010). *Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Wang, J. & Wang, X. (2012). *Structural equation modeling with Mplus. Applications using Mplus*. Chichester, West Sussex: Wiley.
- Waters, E. & Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79–97.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wilhelm, O. & Nickolaus, R. (2013). Was grenzt das Kompetenzkonzept von etablierten Kategorien wie Fähigkeit, Fertigkeit oder Intelligenz ab? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16, 23–26.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie. - bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönpflug* (10. Aufl.). München: Pearson Studium.

## 9 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kompetenzmodell der Bildungsstandards im Fach Mathematik für die Allgemeine Hochschulreife (aus KMK, 2012, S. 11).....	9
Abbildung 2: Sozialkompetenz-Prisma (Rose-Krasnor, 1997, S. 120).....	20
Abbildung 3: Vier-Komponenten-Modell nach DuBois et al. (2003, S. 405). ....	22
Abbildung 4: Modell sozialer Kompetenz für Kinder und Jugendliche.....	26
Abbildung 5: Modell der sozialen Informationsverarbeitung (Crick & Dodge, 1994, S. 76).....	28
Abbildung 6: Messmodelle für die dimensionale Strukturierung der Fragebögen ohne (a) und mit (b) Methodenfaktor .....	86
Abbildung 7: Scree-Plot für den Mädchendatensatz <sub>EFA</sub> . ....	94
Abbildung 8: Scree-Plot für den Jungendatensatz <sub>EFA</sub> .....	100

## 10 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Dreikomponenten-Modell sozialer Kompetenz (Cavell, 1990). .....	19
Tabelle 2: Taxonomie positiver sozialer Verhaltensweisen (Caldarella & Merrell, 1997)....	23
Tabelle 3: Dimensionen sozialer Kompetenz (Kanning, 2009b). .....	24
Tabelle 4: Entwicklungsmodelle relevanter Sozialkompetenzfacetten.....	39
Tabelle 5: Diagnostische Zieldimensionen (Bierman et al., 2010, S. 130–131).....	47
Tabelle 6: Multifaktorielle Sozialkompetenzdiagnostik (Merrell & Gimpel, 1998, S. 96). ..	54
Tabelle 7: Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz im frühen Jugendalter.....	61
Tabelle 8: Konfliktsituationen der Mädchen.....	71
Tabelle 9: Konfliktsituationen der Jungen. ....	72
Tabelle 10: Taxonomie verhaltensbezogener Problemlösestrategien. ....	75
Tabelle 11: Inhalte der Mädchenvignetten.....	77
Tabelle 12: Inhalte der Jungenvignetten. ....	78
Tabelle 13: Itemschwierigkeiten im Mädchendatensatz <sub>EFA</sub> .....	89
Tabelle 14: Itemschwierigkeiten im Jungendatensatz <sub>EFA</sub> . ....	92
Tabelle 15: Itemschwierigkeiten im Jungendatensatz <sub>CFA</sub> . ....	93
Tabelle 16: Anzahl der aus dem Mädchenfragebogen zu extrahierenden Faktoren. ....	94
Tabelle 17: Interkorrelationen des Vier-Faktoren-Modells des Mädchenfragebogens.....	95
Tabelle 18: Interkorrelationen des Sieben-Faktoren-Modells des Mädchenfragebogens. ....	96
Tabelle 19: Auswahlkriterien für ein Faktormodell des Mädchenfragebogens. ....	99
Tabelle 20: Anzahl der aus dem Jungenfragebogen zu extrahierenden Faktoren.....	99
Tabelle 21: Interkorrelationen des Vier-Faktoren-Modells des Jungenfragebogens. ....	101
Tabelle 22: Interkorrelationen des Fünf-Faktoren-Modells des Jungenfragebogens.....	102
Tabelle 23: Interkorrelationen des Sechs-Faktoren-Modells des Jungenfragebogens. ....	102
Tabelle 24: Auswahlkriterien für ein Faktormodell des Jungenfragebogens.....	105
Tabelle 25: Reliabilitätsanalyse der Mädchenfaktoren. ....	106
Tabelle 26: Reliabilitätsanalyse der Jungenfaktoren.....	106
Tabelle 27: Fitindices für die CFAs der Mädchenmodelle. ....	107
Tabelle 28: Interkorrelation der Faktoren des CFA-Modells I.....	107
Tabelle 29: Interkorrelation der Faktoren des CFA-Modells II. ....	108
Tabelle 30: Fitindices für die CFAs der Jungenmodelle.....	108

## Anhang

Anhang I: Ergebnisse der Instrumentenrecherche (2009–2013).....	A-2
Anhang II: Mädchenfragebogen.....	A-3
Anhang III: Jungenfragebogen.....	A-12
Anhang IV: Mündliche Instruktionen für die Fragebogenuntersuchung .....	A-20
Anhang V: Kurzbezeichnungen der Mädchen- und Jungenitems. ....	A-21
Anhang VI: Verzeichnis der Mädchenitems. ....	A-22
Anhang VII: Verzeichnis der Jungenitems. ....	A-24
Anhang VIII: Deskriptive Statistiken für den Mädchen-Gesamtdatensatz. ....	A-26
Anhang IX: Deskriptive Statistiken für den Mädchendatensatz <sub>EFA</sub> . ....	A-28
Anhang X: Deskriptive Statistiken für den Mädchendatensatz <sub>CFA</sub> . ....	A-30
Anhang XI: Deskriptive Statistiken für den Jungen-Gesamtdatensatz. ....	A-32
Anhang XII: Deskriptive Statistiken für Jungendatensatz <sub>EFA</sub> . ....	A-34
Anhang XIII: Deskriptive Statistiken für Jungendatensatz <sub>CFA</sub> . ....	A-36
Anhang XIV: Mustermatrix für das Drei-Faktoren-Modell (Mädchendatensatz <sub>EFA</sub> ). ...	A-38
Anhang XV: Mustermatrix für das Vier-Faktoren-Modell (Mädchendatensatz <sub>EFA</sub> ). ....	A-40
Anhang XVI: Mustermatrix für das Sieben-Faktoren-Modell (Mädchendatensatz <sub>EFA</sub> ). A-42	
Anhang XVII: Mustermatrix für das Zwei-Faktoren-Modell (Jungendatensatz <sub>EFA</sub> ). ....	A-44
Anhang XVIII: Mustermatrix für das Vier-Faktoren-Modell (Jungendatensatz <sub>EFA</sub> ). ....	A-46
Anhang XIX: Mustermatrix für das Fünf-Faktoren-Modell (Jungendatensatz <sub>EFA</sub> ). ....	A-48
Anhang XX: Mustermatrix für das Sechs-Faktoren-Modell (Jungendatensatz <sub>EFA</sub> ). ....	A-50
Anhang XXI: Trennschärfen der Mädchenitems. ....	A-52
Anhang XXII: Trennschärfen der Jungenitems.....	A-54
Anhang XXIII: Versicherung gemäß § 6 Abs. 4 (a) der Promotionsordnung .....	A-56

## Anhang I: Ergebnisse der Instrumentenrecherche (2009–2013).

<b>Instrument</b>	<b>Alter</b>	<b>Inhalte</b>	<b>Sprache</b>
Verfahren zur Erfassung sozialer Kompetenz bei Grundschulern (Bichlmaier, 2009)	3.–4. Klasse	4 Skalen zu <i>Empathie, Kontaktfähigkeit, Selbstsicherheit</i> und <i>Beziehungsfertigkeit</i>	deutsch
Fragebogen zur Einschätzung überfachlicher Schülerkompetenzen (Helm et al., 2012)	5.–8. Klasse	3 Skalen zu <i>Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen</i> und <i>lernmethodischen Kompetenzen</i>	deutsch
Inventar sozialer Kompetenzen (ISK; Kanning, 2009b)	ab 16 Jahren	17 Sekundärskalen zu den 4 Primärskalen <i>soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung</i> und <i>Reflexibilität</i>	deutsch

Anhang II: Mädchenfragebogen

## Fragebogen für Mädchen

Ich bin geboren: \_\_\_\_\_ [Monat] \_\_\_\_\_ [Jahr] Klasse \_\_\_\_\_

Auf den folgenden Seiten findest du kurze Geschichten. Die Geschichten beschreiben Situationen, die Mädchen in deinem Alter so oder so ähnlich passieren können. Unter jeder Geschichte stehen mehrere Lösungen für die Situationen. Bitte lies dir jede Geschichte ganz genau durch und versuche, dich so gut wie möglich in die Situationen hineinzusetzen. Was würdest du tun, wenn du diese Situation wirklich erleben würdest? Kreuze für jede Lösung an, wie wahrscheinlich du dies tun würdest. Bitte mach in jeder Reihe nur ein Kreuz. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Hier ist ein Beispiel:

Du möchtest am Samstagnachmittag etwas unternehmen. Was würdest du tun, wenn du es dir aussuchen könntest?					
	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Fahrrad fahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwimmen gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Buch lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ins Kino gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Bitte stell dir vor, dass du und deine Freundin schon seit der Grundschule beste Freundinnen seid. In der neuen Schule versteht sich deine Freundin auch mit einem anderen Mädchen sehr gut. Sie verabreden sich oft zu zweit und deine Freundin kümmert sich plötzlich immer weniger um dich. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Meiner Freundin sagen, dass sie sich mehr um mich kümmern soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir Rat bei anderen Freundinnen holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meiner Freundin erklären, wie ich mich fühle, wenn sie mich vernachlässigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorschlagen, dass wir uns zu dritt verabreden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gerüchte über das andere Mädchen erzählen, damit meine Freundin sie nicht mehr mag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hinnehmen, dass ich nicht mehr ihre beste Freundin bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Darauf warten, dass sie sich wieder meldet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich sehr oft mit einer ihrer anderen besten Freundinnen verabreden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Freundin ausschimpfen, dass sie eine schlechte Freundin ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Freundin fragen, warum wir uns nur noch so selten treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stell dir vor, dass es in deinem Freundeskreis einen Streit zwischen zwei Mädchen gibt, der langsam den ganzen Freundeskreis spaltet. Jedes Mal, wenn ihr etwas zusammen machen wollt, bilden sich zwei Gruppen. Der Streit macht dich wütend und traurig. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?					
	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Versuchen, den Streit zu schlichten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mal in der einen, mal in der anderen Gruppe sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allen erklären, wie ich mich fühle, wenn sie sich ständig streiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etwas über eines der streitenden Mädchen erzählen, damit sie aus dem Freundeskreis ausgeschlossen wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich gezwungenermaßen für eine der Gruppen entscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Darauf bestehen, dass sie sich nicht streiten, wenn ich dabei bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich heraushalten und abwarten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Wut herauslassen und schimpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen Mädchen fragen, was wir tun können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stell dir vor, dass du in deiner neuen Klasse zwei Mädchen besonders magst und mit beiden gleichzeitig befreundet sein möchtest. Mit der Zeit bekommst du mit, dass beide gerne deine allerbeste Freundin sein würden. Sie streiten sich um dich und versuchen, sich gegenseitig deinetwegen eifersüchtig zu machen. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Mir bei jemandem Rat holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen erklären, dass ihr Streit mich traurig macht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durchsetzen, dass ich mit beiden befreundet bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Immer abwechselnd mit ihnen spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen sagen, dass ich ihre Einschleimerei blöd finde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich nicht einmischen und abwarten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen vorschlagen, dass wir drei beste Freundinnen sein können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeder von beiden einreden, dass ich sie lieber mag.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stell dir vor, dass du dich in der Pause mit einem Jungen unterhältst. Daraufhin erzählen zwei Mädchen überall herum, dass du in den Jungen verliebt bist. Das stimmt aber nicht. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Sie fragen, warum sie das herumerzählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nichts dagegen tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Überall herumerzählen, dass die Mädchen selber in den Jungen verliebt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir Hilfe bei meinen Eltern oder Lehrkräften holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen sagen, dass sie aufhören sollen Gerüchte zu verbreiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Mädchen als Lügnerinnen beschimpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen erklären, wie ich mich fühle, wenn sie so etwas herumerzählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Behaupten, dass mich das nicht stört.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen sagen, dass ich alles tue, damit sie aufhören über mich zu reden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stell dir vor, dass du und deine allerbeste Freundin schon länger beide für denselben Jungen aus der Parallelklasse schwärmt. Eines Tages kommt der Junge zu dir und fragt dich im Beisein deiner Freundin, ob du mit ihm ins Kino gehen möchtest. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Vorschlagen, ob wir nicht zu dritt gehen wollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich noch nicht gleich entscheiden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meiner Freundin erklären, wie viel mir die Einladung bedeutet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Einladung sofort annehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Freundin das entscheiden lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erst nein sagen und später zusagen, wenn meine Freundin nicht mehr dabei ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meiner Freundin sagen, dass sie da wohl Pech gehabt hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich mit einer anderen Freundin beraten, was ich nun machen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stell dir vor, dass du mit einem anderen Mädchen mit dem Springseil spielst. Du wartest nun schon eine ganze Weile, während das andere Mädchen springt. Nun möchtest du auch gerne einmal springen. Das andere Mädchen möchte aber weiter springen. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Eine Zeit ausmachen, nach der wir uns abwechseln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir etwas Anderes suchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versuchen ihr einzureden, dass ein anderes Spielgerät viel besser ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir Rat bei jemandem holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihr das Springseil einfach wegnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abwarten und hoffen, dass sie irgendwann die Lust verliert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Mädchen anmeckern, dass ich jetzt auch mal dran bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihr erklären, wie gerne ich auch springen würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn wir wieder zusammen spielen, ihr auch ein Spielgerät nicht geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stell dir vor, dass dich deine zwei besten Freundinnen plötzlich wie Luft behandeln, als du morgens in die Schule kommst. Sie begrüßen dich nicht und gehen ohne dich in die Pause. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Sie anbetteln, wieder mit mir zu reden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Andere Freundinnen fragen, was los ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie erst mal eine Zeit in Ruhe lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen sagen, dass sie wieder mit mir reden sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie auch wie Luft behandeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie fragen, warum sie mich ignorieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen erklären, wie ich mich fühle, wenn sie mich wie Luft behandeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen sagen, dass sie sich doof verhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie bitten, mich wenigstens zu grüßen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Das bitte nicht ausfüllen!**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Code1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Anhang III: Jungenfragebogen



## Fragebogen für Jungen

Ich bin geboren: \_\_\_\_\_ [Monat] \_\_\_\_\_ [Jahr] Klasse \_\_\_\_\_

Auf den folgenden Seiten findest du kurze Geschichten. Die Geschichten beschreiben Situationen, die Jungen in deinem Alter so oder so ähnlich passieren können. Unter jeder Geschichte stehen mehrere Lösungen für die Situationen. Bitte lies dir jede Geschichte ganz genau durch und versuche, dich so gut wie möglich in die Situationen hineinzusetzen. Was würdest du tun, wenn du diese Situation wirklich erleben würdest? Kreuze für jede Lösung an, wie wahrscheinlich du dies tun würdest. Bitte mach in jeder Reihe nur ein Kreuz. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.

Hier ist ein Beispiel:

Du möchtest am Samstagnachmittag etwas unternehmen. Was würdest du tun, wenn du es dir aussuchen könntest?					
	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Fahrrad fahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schwimmen gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ein Buch lesen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Computer spielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ins Kino gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stelle dir vor, dass du im Winter mit anderen Jungen eine Schneeballschlacht machst. Plötzlich fängt einer von ihnen an, dir Schneebälle in deine Jacke zu stopfen. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Mir Hilfe bei den anderen Jungen holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dem Jungen erklären, wie wütend ich jetzt bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm sagen, dass er aufhören soll mir Schnee in die Jacke zu stopfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm auch Schnee in die Jacke tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gar nichts dagegen tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einfach behaupten, dass ich es meinen Eltern sage.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mit allen Jungen ausmachen, dass wir uns alle keine Schneebälle in die Jacken stopfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Jungen ausschimpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stelle dir vor, dass du mit einem Jungen zusammen mit Autos spielst. Ihr möchtet beide gleichzeitig mit demselben Auto spielen, das aber dir gehört. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Ihm das Auto geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abwarten, ob er mir das Auto wiedergibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uns beim Spielen abwechseln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir Rat bei jemandem holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm erklären, wie gerne ich mit dem Auto spielen würde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm das Auto einfach wegnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Jungen anschreien, dass das mein Auto ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versuchen ihm einzureden, dass ein anderes Auto viel besser ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stelle dir vor, dass ihr Ball spielt. Einer der Jungen wird hart vom Ball am Rücken getroffen, was ihm sehr weh tut. Ein anderer Junge behauptet, du hättest den Ball abgeschossen, was aber nicht der Fall war. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?					
	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Den Jungen verprügeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es zugeben, obwohl ich es nicht war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dem Jungen sagen, dass er sofort aufhören soll das zu behaupten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jemanden zur Hilfe holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dem Jungen erklären, wie ich mich fühle, wenn er mich zu Unrecht beschuldigt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gar nichts dagegen machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die anderen Kinder als Zeugen befragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Jungen einen Lügner nennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Behaupten, dass es der andere Junge war.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stelle dir vor, dass du mitbekommst, wie ein paar Jungen zusammen Fußball spielen. Du möchtest auch gerne mitspielen, aber die anderen Jungen möchten dich nicht mitspielen lassen. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?

	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Sie fragen, warum ich nicht mitspielen darf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gar nichts tun und weggehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Jungen sagen, dass ich sie doof finde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Einfach aufs Spielfeld laufen und mitspielen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen sagen, dass das in Ordnung ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Behaupten, dass ich ein guter Fußballer bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihnen erklären wie ich mich fühle, wenn ich nicht mitspielen darf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sie das nächste Mal auch nicht mitspielen lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ausmachen, dass ich beim nächsten Spiel mitspiele.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir Hilfe bei einem Erwachsenen (Trainer, Pausenaufsicht) holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stelle dir vor, dass du mit anderen Jungen ein Kartenspiel spielst. Einer der Jungen verliert gleich in der ersten Runde gegen dich. Daraufhin beschimpft er dich und streckt dir die Zunge heraus. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?					
	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Die anderen Jungen um Hilfe bitten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihn in der nächsten Runde gewinnen lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sagen, dass er damit aufhören soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nichts machen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihn austricksen, indem ich behaupte, dass wir dieses Spiel noch gar nicht zählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm erklären, dass mich sein Verhalten verletzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mich mit ihm prügeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versuchen, ihn zu beruhigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Jungen auch beschimpfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm anbieten, das Spiel noch einmal zu wiederholen, wenn er damit aufhört.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte stelle dir vor, dass ein Junge aus deiner Klasse einen fiesen Spitznamen für dich erfunden hat und dich öfter damit ärgert. Was würdest du tun, wenn du in dieser Situation wärst?					
	keinesfalls	wahrscheinlich nicht	vielleicht	ziemlich wahrscheinlich	ganz sicher
Mir auch einen fiesen Namen für ihn ausdenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm erklären, dass fiese Namen verletzend sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm sagen, dass er aufhören soll mich bei dem Spitznamen zu nennen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihm sagen, wie dumm ich ihn finde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Versuchen, ihm so oft wie möglich aus dem Weg zu gehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Als Klassenregel vorschlagen, dass wir uns gegenseitig nicht mit fiesen Namen ärgern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Namen hinnehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es meinen Eltern/Lehrern sagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Das bitte nicht ausfüllen!**

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Code1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Code7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Anhang IV: Mündliche Instruktionen für die Fragebogenuntersuchung

- Vorstellung:
  - „Guten Morgen/Tag liebe Klasse! Ich heiße \_\_\_\_\_ und bin eine Forscherin von der Universität Hildesheim. Ich möchte herausfinden, was Mädchen und Jungen in eurem Alter in schwierigen Situationen tun können. Und weil ihr mir das sicher sehr gut sagen könnt, bin ich heute zu euch zu Besuch gekommen. Ich habe euch dafür einen Fragebogen mitgebracht (zeigen). Wie das genau geht, erkläre ich euch gleich. Bitte räumt zuerst alle Sachen vom Tisch.“
  - „Ich teile jetzt den Fragebogen und Stifte aus. Es gibt einen Fragebogen für Mädchen und einen Fragebogen für Jungen (zeigen). Ihr könnt euch ruhig schon die erste Seite angucken, aber blättert noch nicht im Fragebogen herum. Wir schauen uns das gleich gemeinsam an.“
- Fragebogen und Stifte austeilen (auf Mädchen- bzw. Jungenversion achten).
- Erarbeitung am Beispiel:
  - „Jeder von euch hat auf dem Fragebogen vorne ein Beispiel. Wir gucken uns dieses Beispiel jetzt an.“ (Folie auflegen.)
  - „Tragt bitte oben eure Klasse und euer Geburtsdatum (nur den Monat und das Jahr) ein.“ (zeigen)
  - „Hier steht, was ihr tun sollt (zeigen): Auf den folgenden Seiten [...].“
  - „Die erste Geschichte steht hier (zeigen): Du möchtest am Samstagnachmittag etwas unternehmen. Was würdest du tun, wenn du es dir aussuchen könntest? Hier steht als erste Möglichkeit ‚Fahrrad fahren‘ und oben steht ‚keinesfalls‘, ‚wahrscheinlich nicht‘, ‚vielleicht‘, ‚ziemlich wahrscheinlich‘ und ‚ganz sicher‘ (zeigen). Kann mir jemand von euch sagen, was ‚wahrscheinlich‘ bedeutet?“
    - a. Von einem Kind die Stufen erklären lassen.
    - b. Falls kein Kind den Wahrscheinlichkeitsbegriff richtig erklären kann, erklären: „‚Wahrscheinlich‘ bedeutet, wie sicher du etwas machen würdest.“
      - keinesfalls → ganz sicher nicht
      - wahrscheinlich nicht → eher nicht
      - vielleicht → möglicherweise
      - ziemlich wahrscheinlich → ziemlich sicher
      - ganz sicher → ganz bestimmt
  - „Bitte kreuzt jetzt für alle Beispiele auf dieser Seite an, was ihr machen würdet. Ich mache das auch.“
  - Kinder füllen erstes Blatt aus. Parallel dazu auf der Folie selber alle Beispiele durchkreuzen.
  - „Es kann sein, dass ich mal aus Versehen etwas falsch ankreuze oder es mir später anders überlege. Wenn ich merke, dass ich mich vertan habe, mache ich einfach das falsche Kreuz ganz schwarz und kreuze stattdessen die richtige Antwort an.“ (zeigen)
- Zusammenfassung:
  - „Also: Es geht nicht um Schnelligkeit, sondern darum, dass ihr euch die Situation ganz genau vorstellt und überlegt, wie gut eine Antwort zu euch passt. Wichtig ist, dass ihr die Geschichten und Antworten ganz genau lest. Macht in jeder Reihe nur ein Kreuz und lasst keine Reihe aus.“
  - „Jeder füllt leise für sich aus und guckt nicht bei seinem Nachbarn. Die Befragung ist anonym, d.h. ich weiß nicht, wer welchen Fragebogen ausgefüllt hat und sage auch niemandem weiter, was ihr angekreuzt habt. Auch nicht euren Lehrern, Eltern oder Freunden. Wenn ihr das aber selber möchtet, dürft ihr später in der Pause über die Geschichten reden.“
  - „Auf der letzten Seite habt ihr am Ende so eine komische Tabelle (zeigen). Diese Tabelle bitte nicht ausfüllen und nichts ankreuzen!“
  - „Wenn ihr fertig seid, meldet euch leise. Ich hole dann den Fragebogen und den Stift von euch und ihr bekommt noch ein Rätsel von mir.“
  - „Habt ihr noch Fragen?“ (Ggf. Fragen beantworten, sonst anfangen.)



## Anhang V: Kurzbezeichnungen der Mädchen- und Jungenitems.

<b>Strategie</b>	<b>Kürzel im Mädchendatensatz</b>			<b>Kürzel im Jungendatensatz</b>		
Abwertung	abwert1	–	abwert7	abwert1	–	abwert6
Durchsetzung	durchs1	–	durchs7	durchs1	–	durchs6
emotional	emotio1	–	emotio7	emotio1	–	emotio6
Hilfe/Rat holen	hilfe1	–	hilfe7	hilfe1	–	hilfe6
Kompromiss	kompro1	–	kompro6	kompro1	–	kompro3
Konflikt vermeiden	konfver1	–	konfver7	konfver1	–	konfver6
lösungsorientiert	lösungso1	–	lösungso5	lösungso1	–	lösungso5
manipulativ	mani1	–	mani6	mani1	–	mani5
nachgeben	nachg1	–	nachg6	nachg1	–	nachg5
Vergeltung	vergelt1	–	vergelt4	vergelt1	–	vergelt5

## Anhang VI: Verzeichnis der Mädchenitems.

Kürzel	Item	Vignette
abwert1	Meine Freundin ausschimpfen, dass sie eine schlechte Freundin ist.	1
abwert2	Meine Wut herauslassen und schimpfen.	2
abwert3	Ihnen sagen, dass ich ihre Einschleimerei blöd finde.	3
abwert4	Die Mädchen als Lügnerinnen beschimpfen.	4
abwert5	Meiner Freundin sagen, dass sie da wohl Pech gehabt hat.	5
abwert6	Das Mädchen anneckern, dass ich jetzt auch mal dran bin.	6
abwert7	Ihnen sagen, dass sie sich doof verhalten.	7
durchs1	Meiner Freundin sagen, dass sie sich mehr um mich kümmern soll.	1
durchs2	Darauf bestehen, dass sie sich nicht streiten, wenn ich dabei bin.	2
durchs3	Durchsetzen, dass ich mit beiden befreundet bin.	3
durchs4	Ihnen sagen, dass sie aufhören sollen Gerüchte zu verbreiten.	4
durchs5	Die Einladung sofort annehmen.	5
durchs6	Ihr das Springseil einfach wegnehmen.	6
durchs7	Ihnen sagen, dass sie wieder mit mir reden sollen.	7
emotio1	Meiner Freundin erklären, wie ich mich fühle, wenn sie mich vernachlässigt.	1
emotio2	Allen erklären, wie ich mich fühle, wenn sie sich ständig streiten.	2
emotio3	Ihnen erklären, dass ihr Streit mich traurig macht.	3
emotio4	Ihnen erklären, wie ich mich fühle, wenn sie so etwas herumerzählen.	4
emotio5	Meiner Freundin erklären, wie viel mir die Einladung bedeutet.	5
emotio6	Ihr erklären, wie gerne ich auch springen würde.	6
emotio7	Ihnen erklären, wie ich mich fühle, wenn sie mich wie Luft behandeln.	7
hilfe1	Mir Rat bei anderen Freundinnen holen.	1
hilfe2	Die anderen Mädchen fragen, was wir tun können.	2
hilfe3	Mir bei jemandem Rat holen.	3
hilfe4	Mir Hilfe bei meinen Eltern oder Lehrkräften holen.	4
hilfe5	Mich mit einer anderen Freundin beraten, was ich nun machen soll.	5
hilfe6	Mir Rat bei jemandem holen.	6
hilfe7	Andere Freundinnen fragen, was los ist.	7
kompro1	Vorschlagen, dass wir uns zu dritt verabreden.	1
kompro2	Mal in der einen, mal in der anderen Gruppe sein.	2
kompro3	Immer abwechselnd mit ihnen spielen.	3
kompro4	Vorschlagen, ob wir nicht zu dritt gehen wollen.	5
kompro5	Eine Zeit ausmachen, nach der wir uns abwechseln.	6
kompro6	Sie bitten, mich wenigstens zu grüßen.	7
konfver1	Darauf warten, dass sie sich wieder meldet.	1
konfver2	Mich heraushalten und abwarten.	2

Kürzel	Item	Vignette
konfver3	Mich nicht einmischen und abwarten.	3
konfver4	Nichts dagegen tun.	4
konfver5	Mich noch nicht gleich entscheiden.	5
konfver6	Abwarten und hoffen, dass sie irgendwann die Lust verliert.	6
konfver7	Sie erst mal eine Zeit in Ruhe lassen.	7
lösungso1	Meine Freundin fragen, warum wir uns nur noch so selten treffen.	1
lösungso2	Versuchen, den Streit zu schlichten.	2
lösungso3	Ihnen vorschlagen, dass wir drei beste Freundinnen sein können.	3
lösungso4	Sie fragen, warum sie das herumerzählen.	4
lösungso5	Sie fragen, warum sie mich ignorieren.	7
mani1	Gerüchte über das andere Mädchen erzählen, damit meine Freundin sie nicht mehr mag.	1
mani2	Etwas über eines der streitenden Mädchen erzählen, damit sie aus dem Freundeskreis ausgeschlossen wird.	2
mani3	Jeder von beiden einreden, dass ich sie lieber mag.	3
mani4	Behaupten, dass mich das nicht stört.	4
mani5	Erst nein sagen und später zusagen, wenn meine Freundin nicht mehr dabei ist.	5
mani6	Versuchen ihr einzureden, dass ein anderes Spielgerät viel besser ist.	6
nachg1	Hinnehmen, dass ich nicht mehr ihre beste Freundin bin.	1
nachg2	Mich gezwungenermaßen für eine der Gruppen entscheiden.	2
nachg3	Ihnen sagen, dass ich alles tue, damit sie aufhören über mich zu reden.	4
nachg4	Meine Freundin das entscheiden lassen.	5
nachg5	Mir etwas Anderes suchen.	6
nachg6	Sie anbetteln, wieder mit mir zu reden.	7
vergelt1	Mich sehr oft mit einer ihrer anderen besten Freundinnen verabreden.	1
vergelt2	Überall herumerzählen, dass die Mädchen selber in den Jungen verliebt sind.	4
vergelt3	Wenn wir wieder zusammen spielen, ihr auch ein Spielgerät nicht geben.	6
vergelt4	Sie auch wie Luft behandeln.	7

## Anhang VII: Verzeichnis der Jungenitems.

Kürzel	Item	Vignette
abwert1	Den Jungen ausschimpfen.	1
abwert2	Den Jungen anschreien, dass das mein Auto ist.	2
abwert3	Den Jungen einen Lügner nennen.	3
abwert4	Den Jungen sagen, dass ich sie doof finde.	4
abwert5	Den Jungen auch beschimpfen.	5
abwert6	Ihm sagen, wie dumm ich ihn finde.	6
durchs1	Ihm sagen, dass er aufhören soll mir Schnee in die Jacke zu stopfen.	1
durchs2	Ihm das Auto einfach wegnehmen.	2
durchs3	Dem Jungen sagen, dass er sofort aufhören soll das zu behaupten.	3
durchs4	Einfach aufs Spielfeld laufen und mitspielen.	4
durchs5	Sagen, dass er damit aufhören soll.	5
durchs6	Ihm sagen, dass er aufhören soll mich bei dem Spitznamen zu nennen.	6
emotio1	Dem Jungen erklären, wie wütend ich jetzt bin.	1
emotio2	Ihm erklären, wie gerne ich mit dem Auto spielen würde.	2
emotio3	Dem Jungen erklären, wie ich mich fühle, wenn er mich zu Unrecht beschuldigt.	3
emotio4	Ihnen erklären wie ich mich fühle, wenn ich nicht mitspielen darf.	4
emotio5	Ihm erklären, dass mich sein Verhalten verletzt.	5
emotio6	Ihm erklären, dass fiese Namen verletzend sind.	6
hilfe1	Mir Hilfe bei den anderen Jungen holen.	1
hilfe2	Mir Rat bei jemandem holen.	2
hilfe3	Jemanden zur Hilfe holen.	3
hilfe4	Mir Hilfe bei einem Erwachsenen (Trainer, Pausenaufsicht) holen.	4
hilfe5	Die anderen Jungen um Hilfe bitten.	5
hilfe6	Es meinen Eltern/Lehrern sagen.	6
kompro1	Uns beim Spielen abwechseln.	2
kompro2	Ausmachen, dass ich beim nächsten Spiel mitspiele.	4
kompro3	Ihm anbieten, das Spiel noch einmal zu wiederholen, wenn er damit aufhört.	5
konfver1	Gar nichts dagegen tun.	1
konfver2	Abwarten, ob er mir das Auto wiedergibt.	2
konfver3	Gar nichts dagegen machen.	3
konfver4	Gar nichts tun und weggehen.	4
konfver5	Nichts machen.	5
konfver6	Versuchen, ihm so oft wie möglich aus dem Weg zu gehen.	6
lösungso1	Mit allen Jungen ausmachen, dass wir uns alle keine Schneebälle in die Jacken stopfen.	1
lösungso2	Die anderen Kinder als Zeugen befragen.	3
lösungso3	Sie fragen, warum ich nicht mitspielen darf.	4

Kürzel	Item	Vignette
lösungso4	Versuchen, ihn zu beruhigen.	5
lösungso5	Als Klassenregel vorschlagen, dass wir uns gegenseitig nicht mit fiesen Namen ärgern.	6
mani1	Einfach behaupten, dass ich es meinen Eltern sage.	1
mani2	Versuchen ihm einzureden, dass ein anderes Auto viel besser ist.	2
mani3	Behaupten, dass es der andere Junge war.	3
mani4	Behaupten, dass ich ein guter Fußballer bin.	4
mani5	Ihn austricksen, indem ich behaupte, dass wir dieses Spiel noch gar nicht zählen.	5
nachg1	Ihm das Auto geben.	2
nachg2	Es zugeben, obwohl ich es nicht war.	3
nachg3	Ihnen sagen, dass das in Ordnung ist.	4
nachg4	Ihn in der nächsten Runde gewinnen lassen.	5
nachg5	Den Namen hinnehmen.	6
vergelt1	Ihm auch Schnee in die Jacke tun.	1
vergelt2	Den Jungen verprügeln.	3
vergelt3	Sie das nächste Mal auch nicht mitspielen lassen.	4
vergelt4	Mich mit ihm prügeln.	5
vergelt5	Mir auch einen fiesen Namen für ihn ausdenken.	6

## Anhang VIII: Deskriptive Statistiken für den Mädchen-Gesamtdatensatz.

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
abwert1	551	1	5	1.54	0.91	13.50	1.87	3.14
abwert2	549	1	5	1.93	1.15	23.25	1.10	0.28
abwert3	550	1	5	3.02	1.36	50.50	-0.07	-1.18
abwert4	545	1	5	2.33	1.20	33.25	0.72	-0.33
abwert5	549	1	5	1.46	0.86	11.50	2.06	3.88
abwert6	549	1	5	2.51	1.40	37.75	0.43	-1.14
abwert7	547	1	5	3.35	1.26	58.75	-0.31	-0.88
durchs1	551	1	5	2.48	1.15	37.00	0.44	-0.49
durchs2	550	1	5	2.85	1.24	46.25	0.17	-0.83
durchs3	548	1	5	4.23	0.93	80.75	-1.19	1.08
durchs4	549	1	5	4.34	0.88	83.50	-1.46	2.13
durchs5	549	1	5	2.72	1.23	43.00	0.32	-0.78
durchs6	547	1	5	1.37	0.80	9.25	2.38	5.44
durchs7	549	1	5	3.03	1.24	50.75	0.03	-0.91
emotio1	549	1	5	3.96	1.13	74.00	-0.94	0.10
emotio2	550	1	5	3.77	1.15	69.25	-0.66	-0.37
emotio3	551	1	5	3.68	1.17	67.00	-0.71	-0.27
emotio4	547	1	5	3.86	1.17	71.50	-0.85	-0.08
emotio5	549	1	5	3.33	1.30	58.25	-0.31	-0.97
emotio6	546	1	5	3.81	1.06	70.25	-0.61	-0.22
emotio7	548	1	5	3.91	1.26	72.75	-0.95	-0.21
hilfe1	550	1	5	3.13	1.17	53.25	-0.06	-0.77
hilfe2	551	1	5	3.99	1.04	74.75	-0.84	0.08
hilfe3	548	1	5	3.15	1.14	53.75	-0.17	-0.64
hilfe4	547	1	5	2.95	1.37	48.75	0.04	-1.16
hilfe5	549	1	5	3.09	1.28	52.25	-0.08	-0.95
hilfe6	548	1	5	2.13	1.10	28.25	0.75	-0.08
hilfe7	546	1	5	3.83	1.03	70.75	-0.71	0.13
kompro1	551	1	5	3.62	1.22	65.50	-0.64	-0.45
kompro2	547	1	5	2.20	1.15	30.00	0.68	-0.34
kompro3	546	1	5	2.66	1.24	41.50	0.29	-0.85
kompro4	547	1	5	3.16	1.24	54.00	-0.20	-0.82
kompro5	549	1	5	3.92	0.98	73.00	-0.88	0.65
kompro6	545	1	5	2.85	1.34	46.25	0.13	-1.08
konfver1	546	1	5	2.70	1.14	42.50	0.23	-0.60
konfver2	549	1	5	2.50	1.19	37.50	0.50	-0.56
konfver3	550	1	5	2.03	1.16	25.75	0.97	0.14
konfver4	549	1	5	1.47	0.86	11.75	2.06	4.09
konfver5	548	1	5	3.16	1.10	54.00	-0.23	-0.45
konfver6	551	1	5	2.35	1.05	33.75	0.47	-0.24
konfver7	550	1	5	3.18	1.07	54.50	0.07	-0.54
lösungso1	551	1	5	4.24	0.98	81.00	-1.26	1.10
lösungso2	550	1	5	4.10	0.92	77.50	-0.90	0.58
lösungso3	549	1	5	4.46	0.80	86.50	-1.77	3.55
lösungso4	549	1	5	4.14	0.97	78.50	-1.22	1.46
lösungso5	546	1	5	4.29	1.06	82.25	-1.68	2.29

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
mani1	551	1	5	1.27	0.69	6.75	3.19	11.50
mani2	551	1	5	1.30	0.74	7.50	2.89	8.81
mani3	548	1	5	1.48	0.90	12.00	2.05	3.84
mani4	550	1	5	1.97	1.18	24.25	1.10	0.30
mani5	550	1	5	1.75	1.00	18.75	1.30	1.09
mani6	547	1	5	1.97	1.08	24.25	1.03	0.30
nachg1	550	1	5	2.25	1.11	31.25	0.50	-0.61
nachg2	550	1	5	1.72	0.95	18.00	1.34	1.40
nachg3	550	1	5	2.13	1.22	28.25	0.82	-0.37
nachg4	547	1	5	2.06	1.18	26.50	0.93	-0.03
nachg5	549	1	5	2.86	1.02	46.50	0.15	-0.21
nachg6	549	1	5	2.12	1.10	28.00	0.83	0.11
vergelt1	551	1	5	2.45	1.20	36.25	0.51	-0.59
vergelt2	550	1	5	2.29	1.21	32.25	0.65	-0.45
vergelt3	549	1	5	2.14	1.23	28.50	0.90	-0.17
vergelt4	549	1	5	2.29	1.33	32.25	0.71	-0.65

*Anmerkungen.* Kennwerte sind grau hinterlegt, wenn  $SD \leq 1$ ,  $P \leq 20$  oder  $P \geq 80$ , die Schiefe  $\geq 2$  oder die Kurtosis  $\geq 7$  sind.

Anhang IX: Deskriptive Statistiken für den Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>.

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis	MSA
abwert1	268	1	5	1.58	0.97	14.50	1.78	2.65	0.74
abwert2	267	1	5	1.99	1.20	24.75	1.01	0.00	0.75
abwert3	269	1	5	3.10	1.38	52.50	-0.17	-1.21	0.66
abwert4	264	1	5	2.33	1.20	33.25	0.67	-0.41	0.78
abwert5	266	1	5	1.49	0.92	12.25	1.94	3.12	0.74
abwert6	268	1	5	2.52	1.42	38.00	0.44	-1.14	0.87
abwert7	267	1	5	3.28	1.32	57.00	-0.22	-1.03	0.75
durchs1	269	1	5	2.51	1.18	37.75	0.49	-0.47	0.81
durchs2	268	1	5	2.85	1.27	46.25	0.23	-0.86	0.71
durchs3	268	1	5	4.24	0.96	81.00	-1.22	0.97	0.64
durchs4	267	1	5	4.43	0.84	85.75	-1.74	3.34	0.79
durchs5	268	1	5	2.69	1.22	42.25	0.32	-0.71	0.70
durchs6	267	1	5	1.36	0.81	9.00	2.60	6.79	0.81
durchs7	267	1	5	2.95	1.24	48.75	0.16	-0.87	0.84
emotio1	266	1	5	3.93	1.13	73.25	-0.84	-0.13	0.81
emotio2	267	1	5	3.81	1.18	70.25	-0.71	-0.46	0.83
emotio3	269	1	5	3.68	1.17	67.00	-0.64	-0.44	0.81
emotio4	265	1	5	3.90	1.21	72.50	-0.94	-0.05	0.82
emotio5	267	1	5	3.29	1.32	57.25	-0.26	-0.99	0.67
emotio6	268	1	5	3.86	1.08	71.50	-0.72	-0.08	0.84
emotio7	267	1	5	3.84	1.32	71.00	-0.86	-0.49	0.78
hilfe1	268	1	5	3.15	1.16	53.75	-0.06	-0.71	0.76
hilfe2	268	1	5	4.07	1.05	76.75	-0.98	0.30	0.74
hilfe3	269	1	5	3.19	1.10	54.75	-0.24	-0.46	0.64
hilfe4	267	1	5	2.94	1.41	48.50	0.04	-1.23	0.70
hilfe5	267	1	5	3.13	1.29	53.25	-0.15	-0.94	0.76
hilfe6	266	1	5	2.12	1.11	28.00	0.80	-0.06	0.66
hilfe7	266	1	5	3.82	1.00	70.50	-0.64	0.12	0.80
kompro1	268	1	5	3.65	1.26	66.25	-0.68	-0.49	0.68
kompro2	265	1	5	2.22	1.20	30.50	0.73	-0.36	0.64
kompro3	266	1	5	2.62	1.27	40.50	0.34	-0.84	0.58
kompro4	266	1	5	3.12	1.25	53.00	-0.10	-0.85	0.57
kompro5	267	1	5	3.87	0.96	71.75	-0.69	0.28	0.67
kompro6	263	1	5	2.88	1.36	47.00	0.08	-1.15	0.67
konfver1	265	1	5	2.63	1.16	40.75	0.36	-0.57	0.63
konfver2	266	1	5	2.45	1.15	36.25	0.47	-0.57	0.48
konfver3	268	1	5	2.00	1.15	25.00	1.00	0.26	0.56
konfver4	268	1	5	1.44	0.82	11.00	2.08	4.29	0.47
konfver5	266	1	5	3.15	1.08	53.75	-0.16	-0.32	0.41
konfver6	268	1	5	2.32	1.02	33.00	0.41	-0.32	0.68
konfver7	267	1	5	3.17	1.09	54.25	-0.04	-0.47	0.57
lösungso1	268	1	5	4.25	0.95	81.25	-1.20	1.03	0.80
lösungso2	267	1	5	4.08	0.96	77.00	-0.94	0.56	0.75
lösungso3	268	1	5	4.43	0.83	85.75	-1.70	3.05	0.79
lösungso4	266	1	5	4.11	0.97	77.75	-1.17	1.33	0.71
lösungso5	267	1	5	4.31	1.05	82.75	-1.66	2.24	0.78



Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis	<i>MSA</i>
mani1	268	1	5	1.29	0.72	7.25	3.13	10.86	0.80
mani2	268	1	5	1.32	0.82	8.00	2.91	8.57	0.71
mani3	268	1	5	1.44	0.92	11.00	2.36	5.20	0.69
mani4	267	1	5	1.93	1.14	23.25	1.10	0.34	0.53
mani5	267	1	5	1.76	1.02	19.00	1.40	1.47	0.66
mani6	267	1	5	2.00	1.13	25.00	1.03	0.22	0.76
nachg1	267	1	5	2.30	1.13	32.50	0.47	-0.63	0.52
nachg2	267	1	5	1.68	0.91	17.00	1.44	1.99	0.69
nachg3	267	1	5	2.03	1.16	25.75	0.89	-0.25	0.56
nachg4	265	1	5	1.96	1.17	24.00	1.07	0.23	0.55
nachg5	266	1	5	2.86	1.00	46.50	0.10	-0.18	0.49
nachg6	267	1	5	2.05	1.05	26.25	0.91	0.50	0.75
vergelt1	268	1	5	2.54	1.19	38.50	0.47	-0.55	0.73
vergelt2	267	1	5	2.30	1.27	32.50	0.67	-0.55	0.86
vergelt3	268	1	5	2.10	1.21	27.50	0.95	-0.01	0.76
vergelt4	266	1	5	2.34	1.33	33.50	0.65	-0.72	0.69

*Anmerkungen.* Kennwerte sind grau hinterlegt, wenn  $SD \leq 1$ ,  $P \leq 20$  oder  $P \geq 80$ , die Schiefe  $\geq 2$ , die Kurtosis  $\geq 7$  oder  $MSA < .50$  sind. Der *MSA*-Koeffizient wurde mit listenweisem Fallausschluss berechnet ( $n = 224$ ).

Anhang X: Deskriptive Statistiken für den Mädchendatensatz<sub>CFA</sub>.

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
abwert1	283	1	5	1.49	0.86	12.25	1.95	3.70
abwert2	282	1	5	1.88	1.10	22.00	1.19	0.60
abwert3	281	1	5	2.94	1.33	48.50	0.02	-1.13
abwert4	281	1	5	2.33	1.20	33.25	0.78	-0.25
abwert5	283	1	5	1.43	0.81	10.75	2.18	4.84
abwert6	281	1	5	2.49	1.39	37.25	0.43	-1.13
abwert7	280	1	5	3.42	1.20	60.50	-0.40	-0.71
durchs1	282	1	5	2.46	1.12	36.50	0.38	-0.53
durchs2	282	1	5	2.84	1.20	46.00	0.09	-0.81
durchs3	280	1	5	4.23	0.90	80.75	-1.17	1.23
durchs4	282	1	5	4.27	0.90	81.75	-1.25	1.39
durchs5	281	1	5	2.75	1.25	43.75	0.32	-0.83
durchs6	280	1	5	1.38	0.79	9.50	2.18	4.16
durchs7	282	1	5	3.10	1.23	52.50	-0.10	-0.90
emotio1	283	1	5	3.98	1.13	74.50	-1.03	0.35
emotio2	283	1	5	3.73	1.12	68.25	-0.63	-0.24
emotio3	282	1	5	3.68	1.18	67.00	-0.78	-0.10
emotio4	282	1	5	3.82	1.13	70.50	-0.77	-0.07
emotio5	282	1	5	3.37	1.29	59.25	-0.36	-0.94
emotio6	278	1	5	3.76	1.05	69.00	-0.51	-0.31
emotio7	281	1	5	3.99	1.20	74.75	-1.04	0.12
hilfe1	282	1	5	3.12	1.18	53.00	-0.06	-0.82
hilfe2	283	1	5	3.91	1.03	72.75	-0.73	-0.04
hilfe3	279	1	5	3.12	1.17	53.00	-0.11	-0.77
hilfe4	280	1	5	2.97	1.34	49.25	0.04	-1.09
hilfe5	282	1	5	3.04	1.27	51.00	-0.01	-0.93
hilfe6	282	1	5	2.13	1.09	28.25	0.71	-0.08
hilfe7	280	1	5	3.85	1.06	71.25	-0.77	0.16
kompro1	283	1	5	3.58	1.18	64.50	-0.60	-0.39
kompro2	282	1	5	2.18	1.10	29.50	0.62	-0.35
kompro3	280	1	5	2.70	1.21	42.50	0.24	-0.84
kompro4	281	1	5	3.20	1.24	55.00	-0.30	-0.76
kompro5	282	1	5	3.96	0.99	74.00	-1.06	1.07
kompro6	282	1	5	2.81	1.33	45.25	0.19	-1.01
konfver1	281	1	5	2.77	1.12	44.25	0.12	-0.57
konfver2	283	1	5	2.54	1.22	38.50	0.51	-0.58
konfver3	282	1	5	2.05	1.18	26.25	0.95	0.05
konfver4	281	1	5	1.50	0.90	12.50	2.04	3.92
konfver5	282	1	5	3.16	1.12	54.00	-0.29	-0.54
konfver6	283	1	5	2.38	1.08	34.50	0.51	-0.19
konfver7	283	1	5	3.19	1.06	54.75	0.18	-0.63
lösungso1	283	1	5	4.23	1.00	80.75	-1.31	1.15
lösungso2	283	1	5	4.12	0.88	78.00	-0.84	0.54
lösungso3	281	1	5	4.49	0.78	87.25	-1.86	4.18
lösungso4	283	1	5	4.17	0.97	79.25	-1.28	1.64
lösungso5	279	1	5	4.27	1.07	81.75	-1.71	2.39

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
mani1	283	1	5	1.26	0.66	6.50	3.25	12.32
mani2	283	1	5	1.29	0.66	7.25	2.70	7.80
mani3	280	1	5	1.52	0.88	13.00	1.74	2.58
mani4	283	1	5	2.01	1.21	25.25	1.10	0.25
mani5	283	1	5	1.75	0.99	18.75	1.20	0.69
mani6	280	1	5	1.94	1.04	23.50	1.01	0.35
nachg1	283	1	5	2.21	1.08	30.25	0.52	-0.59
nachg2	283	1	5	1.77	0.98	19.25	1.25	0.98
nachg3	283	1	5	2.23	1.27	30.75	0.75	-0.50
nachg4	282	1	5	2.15	1.19	28.75	0.83	-0.19
nachg5	283	1	5	2.85	1.05	46.25	0.19	-0.23
nachg6	282	1	5	2.18	1.15	29.50	0.75	-0.18
vergelt1	283	1	5	2.36	1.19	34.00	0.57	-0.59
vergelt2	283	1	5	2.29	1.16	32.25	0.62	-0.35
vergelt3	281	1	5	2.18	1.25	29.50	0.85	-0.28
vergelt4	283	1	5	2.24	1.33	31.00	0.77	-0.57

*Anmerkungen.* Kennwerte sind grau hinterlegt, wenn  $SD \leq 1$ ,  $P \leq 20$  oder  $P \geq 80$ , die Schiefe  $\geq 2$  oder die Kurtosis  $\geq 7$  sind.

## Anhang XI: Deskriptive Statistiken für den Jungen-Gesamtdatensatz.

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
abwert1	573	1	5	2.47	1.39	36.75	0.58	-0.89
abwert2	577	1	5	1.62	1.09	15.50	1.89	2.76
abwert3	576	1	5	2.79	1.42	44.75	0.24	-1.21
abwert4	577	1	5	2.10	1.18	27.50	0.92	-0.04
abwert5	571	1	5	2.04	1.31	26.00	1.09	0.01
abwert6	575	1	5	2.89	1.46	47.25	0.14	-1.35
durchs1	576	1	5	4.16	1.16	79.00	-1.39	1.10
durchs2	575	1	5	1.79	1.20	19.75	1.53	1.32
durchs3	575	1	5	3.82	1.11	70.50	-0.73	-0.15
durchs4	576	1	5	1.84	1.15	21.00	1.36	0.94
durchs5	573	1	5	3.80	1.23	70.00	-0.82	-0.28
durchs6	579	1	5	3.95	1.22	73.75	-1.03	0.09
emotio1	574	1	5	2.85	1.39	46.25	0.18	-1.19
emotio2	578	1	5	2.64	1.27	41.00	0.31	-0.95
emotio3	572	1	5	2.72	1.38	43.00	0.22	-1.20
emotio4	575	1	5	2.46	1.39	36.50	0.52	-1.03
emotio5	571	1	5	2.49	1.35	37.25	0.46	-1.01
emotio6	578	1	5	2.88	1.48	47.00	0.08	-1.39
hilfe1	576	1	5	3.02	1.27	50.50	-0.04	-0.96
hilfe2	575	1	5	1.99	1.12	24.75	0.99	0.24
hilfe3	574	1	5	3.11	1.39	52.75	-0.07	-1.18
hilfe4	575	1	5	2.35	1.28	33.75	0.59	-0.73
hilfe5	572	1	5	2.13	1.09	28.25	0.77	0.00
hilfe6	579	1	5	3.16	1.46	54.00	-0.16	-1.33
kompro1	574	1	5	4.01	1.23	75.25	-1.23	0.52
kompro2	576	1	5	3.72	1.19	68.00	-0.71	-0.30
kompro3	573	1	5	3.63	1.34	65.75	-0.68	-0.71
konfver1	573	1	5	1.32	0.83	8.00	2.99	8.80
konfver2	578	1	5	2.96	1.23	49.00	-0.02	-0.87
konfver3	573	1	5	1.45	0.89	11.25	2.19	4.45
konfver4	578	1	5	2.33	1.15	33.25	0.49	-0.53
konfver5	573	1	5	1.92	1.28	23.00	1.21	0.24
konfver6	577	1	5	3.28	1.37	57.00	-0.31	-1.09
lösungso1	576	1	5	3.79	1.40	69.75	-0.90	-0.54
lösungso2	575	1	5	3.84	1.13	71.00	-0.78	-0.14
lösungso3	577	1	5	4.11	0.97	77.75	-1.12	1.08
lösungso4	571	1	5	3.47	1.25	61.75	-0.47	-0.72
lösungso5	579	1	5	3.19	1.44	54.75	-0.23	-1.27
mani1	573	1	5	2.42	1.28	35.50	0.55	-0.70
mani2	577	1	5	2.83	1.37	45.75	0.17	-1.16
mani3	576	1	5	2.78	1.52	44.50	0.21	-1.41
mani4	571	1	5	2.79	1.38	44.75	0.18	-1.18
mani5	576	1	5	2.44	1.29	36.00	0.42	-0.95
nachg1	579	1	5	3.37	1.18	59.25	-0.36	-0.53
nachg2	575	1	5	1.62	1.02	15.50	1.81	2.73
nachg3	573	1	5	2.48	1.31	37.00	0.49	-0.82

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
nachg4	577	1	5	2.30	1.27	32.50	0.56	-0.82
nachg5	575	1	5	1.77	1.15	19.25	1.43	1.10
vergelt1	575	1	5	2.80	1.52	45.00	0.21	-1.40
vergelt2	575	1	5	1.85	1.18	21.25	1.36	0.91
vergelt3	576	1	5	3.37	1.45	59.25	-0.34	-1.22
vergelt4	575	1	5	1.86	1.27	21.50	1.39	0.74
vergelt5	580	1	5	3.10	1.40	52.50	-0.07	-1.22

*Anmerkungen.* Kennwerte sind grau hinterlegt, wenn  $SD \leq 1$ ,  $P \leq 20$  oder  $P \geq 80$ , die Schiefe  $\geq 2$  oder die Kurtosis  $\geq 7$  sind.

Anhang XII: Deskriptive Statistiken für Jungendatensatz<sub>EFA</sub>.

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis	<i>MSA</i>
abwert1	279	1	5	2.59	1.47	39.75	0.49	-1.15	0.90
abwert2	281	1	5	1.58	1.11	14.50	2.05	3.29	0.88
abwert3	280	1	5	2.87	1.45	46.75	0.18	-1.30	0.86
abwert4	282	1	5	2.12	1.24	28.00	0.98	-0.03	0.87
abwert5	279	1	5	2.09	1.34	27.25	1.06	-0.10	0.91
abwert6	278	1	5	2.85	1.47	46.25	0.19	-1.33	0.86
durchs1	280	1	5	4.20	1.15	80.00	-1.56	1.71	0.83
durchs2	282	1	5	1.80	1.23	20.00	1.55	1.33	0.88
durchs3	281	1	5	3.79	1.15	69.75	-0.84	0.07	0.80
durchs4	282	1	5	1.85	1.17	21.25	1.37	0.92	0.88
durchs5	279	1	5	3.84	1.23	71.00	-0.88	-0.16	0.90
durchs6	280	1	5	4.02	1.22	75.50	-1.16	0.39	0.89
emotio1	281	1	5	2.91	1.37	47.75	0.16	-1.17	0.80
emotio2	281	1	5	2.57	1.27	39.25	0.35	-0.93	0.78
emotio3	278	1	5	2.81	1.39	45.25	0.14	-1.24	0.92
emotio4	280	1	5	2.52	1.44	38.00	0.47	-1.17	0.87
emotio5	279	1	5	2.45	1.32	36.25	0.47	-0.95	0.88
emotio6	281	1	5	2.94	1.50	48.50	0.03	-1.44	0.88
hilfe1	280	1	5	2.94	1.28	48.50	-0.02	-0.99	0.89
hilfe2	282	1	5	1.99	1.10	24.75	0.93	0.04	0.84
hilfe3	280	1	5	3.18	1.43	54.50	-0.14	-1.26	0.83
hilfe4	281	1	5	2.34	1.26	33.50	0.57	-0.70	0.77
hilfe5	280	1	5	2.13	1.10	28.25	0.74	-0.15	0.85
hilfe6	282	1	5	3.23	1.48	55.75	-0.20	-1.36	0.77
kompro1	281	1	5	4.04	1.23	76.00	-1.27	0.63	0.89
kompro2	280	1	5	3.73	1.21	68.25	-0.72	-0.38	0.88
kompro3	278	1	5	3.67	1.37	66.75	-0.73	-0.69	0.86
konfver1	281	1	5	1.32	0.86	8.00	3.01	8.68	0.57
konfver2	282	1	5	2.96	1.23	49.00	-0.08	-0.84	0.76
konfver3	280	1	5	1.41	0.88	10.25	2.44	5.70	0.49
konfver4	282	1	5	2.35	1.19	33.75	0.49	-0.64	0.50
konfver5	278	1	5	1.81	1.23	20.25	1.37	0.67	0.47
konfver6	280	1	5	3.35	1.38	58.75	-0.33	-1.10	0.89
lösungso1	280	1	5	3.78	1.41	69.50	-0.92	-0.49	0.85
lösungso2	280	1	5	3.78	1.20	69.50	-0.74	-0.31	0.62
lösungso3	281	1	5	4.14	0.94	78.50	-1.24	1.73	0.82
lösungso4	280	1	5	3.49	1.26	62.25	-0.51	-0.76	0.91
lösungso5	282	1	5	3.19	1.50	54.75	-0.22	-1.38	0.89
mani1	279	1	5	2.40	1.29	35.00	0.58	-0.69	0.72
mani2	281	1	5	2.75	1.32	43.75	0.26	-0.99	0.86
mani3	280	1	5	2.78	1.56	44.50	0.20	-1.50	0.83
mani4	278	1	5	2.77	1.42	44.25	0.24	-1.20	0.80
mani5	281	1	5	2.43	1.29	35.75	0.42	-0.96	0.60
nachg1	282	1	5	3.39	1.20	59.75	-0.40	-0.53	0.84
nachg2	280	1	5	1.51	0.97	12.75	2.21	4.49	0.63
nachg3	280	1	5	2.51	1.30	37.75	0.42	-0.86	0.72

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis	<i>MSA</i>
nachg4	281	1	5	2.29	1.29	32.25	0.60	-0.81	0.87
nachg5	279	1	5	1.77	1.16	19.25	1.47	1.19	0.54
vergelt1	280	1	5	2.81	1.56	45.25	0.20	-1.45	0.91
vergelt2	281	1	5	1.94	1.29	23.50	1.24	0.35	0.88
vergelt3	281	1	5	3.40	1.48	60.00	-0.37	-1.27	0.89
vergelt4	280	1	5	1.88	1.30	22.00	1.38	0.67	0.88
vergelt5	282	1	5	3.05	1.44	51.25	-0.01	-1.30	0.88

*Anmerkungen.* Kennwerte sind grau hinterlegt, wenn  $SD \leq 1$ ,  $P \leq 20$  oder  $P \geq 80$ , die Schiefe  $\geq 2$ , die Kurtosis  $\geq 7$  oder  $MSA < .50$  sind. Der *MSA*-Koeffizient wurde mit listenweisem Fallausschluss berechnet ( $n = 234$ ).

Anhang XIII: Deskriptive Statistiken für Jungendatensatz<sub>CFA</sub>.

Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
abwert1	294	1	5	2.36	1.30	34.00	0.65	-0.62
abwert2	296	1	5	1.65	1.08	16.25	1.75	2.32
abwert3	296	1	5	2.72	1.39	43.00	0.31	-1.11
abwert4	295	1	5	2.08	1.12	27.00	0.83	-0.15
abwert5	292	1	5	2.00	1.28	25.00	1.13	0.13
abwert6	297	1	5	2.93	1.46	48.25	0.09	-1.36
durchs1	296	1	5	4.11	1.17	77.75	-1.25	0.63
durchs2	293	1	5	1.78	1.17	19.50	1.50	1.32
durchs3	294	1	5	3.85	1.07	71.25	-0.58	-0.49
durchs4	294	1	5	1.83	1.13	20.75	1.35	0.98
durchs5	294	1	5	3.76	1.23	69.00	-0.76	-0.36
durchs6	299	1	5	3.88	1.21	72.00	-0.92	-0.11
emotio1	293	1	5	2.78	1.41	44.50	0.21	-1.20
emotio2	297	1	5	2.71	1.26	42.75	0.27	-0.95
emotio3	294	1	5	2.63	1.37	40.75	0.29	-1.15
emotio4	295	1	5	2.41	1.34	35.25	0.56	-0.87
emotio5	292	1	5	2.53	1.38	38.25	0.45	-1.08
emotio6	297	1	5	2.82	1.45	45.50	0.13	-1.35
hilfe1	296	1	5	3.10	1.26	52.50	-0.06	-0.94
hilfe2	293	1	5	1.98	1.13	24.50	1.05	0.43
hilfe3	294	1	5	3.04	1.34	51.00	-0.02	-1.09
hilfe4	294	1	5	2.35	1.31	33.75	0.61	-0.75
hilfe5	292	1	5	2.14	1.09	28.50	0.81	0.16
hilfe6	297	1	5	3.09	1.44	52.25	-0.13	-1.29
kompro1	293	1	5	3.99	1.23	74.75	-1.19	0.46
kompro2	296	1	5	3.71	1.17	67.75	-0.70	-0.20
kompro3	295	1	5	3.59	1.32	64.75	-0.64	-0.71
konfver1	292	1	5	1.32	0.79	8.00	2.96	8.94
konfver2	296	1	5	2.97	1.23	49.25	0.03	-0.88
konfver3	293	1	5	1.49	0.89	12.25	1.98	3.50
konfver4	296	1	5	2.32	1.11	33.00	0.48	-0.41
konfver5	295	1	5	2.02	1.31	25.50	1.08	-0.05
konfver6	297	1	5	3.21	1.36	55.25	-0.28	-1.08
lösungso1	296	1	5	3.80	1.40	70.00	-0.88	-0.57
lösungso2	295	1	5	3.89	1.06	72.25	-0.78	-0.01
lösungso3	296	1	5	4.09	0.99	77.25	-1.01	0.62
lösungso4	291	1	5	3.45	1.23	61.25	-0.42	-0.68
lösungso5	297	1	5	3.18	1.38	54.50	-0.25	-1.14
mani1	294	1	5	2.45	1.27	36.25	0.53	-0.71
mani2	296	1	5	2.90	1.42	47.50	0.09	-1.28
mani3	296	1	5	2.77	1.49	44.25	0.23	-1.32
mani4	293	1	5	2.82	1.35	45.50	0.12	-1.16
mani5	295	1	5	2.45	1.28	36.25	0.42	-0.93
nachg1	297	1	5	3.34	1.17	58.50	-0.33	-0.51
nachg2	295	1	5	1.72	1.05	18.00	1.51	1.70
nachg3	293	1	5	2.45	1.31	36.25	0.56	-0.77



Item	<i>n</i>	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>P</i>	Schiefe	Kurtosis
nachg4	296	1	5	2.30	1.25	32.50	0.52	-0.83
nachg5	296	1	5	1.78	1.14	19.50	1.40	1.05
vergelt1	295	1	5	2.78	1.48	44.50	0.23	-1.36
vergelt2	294	1	5	1.77	1.07	19.25	1.44	1.49
vergelt3	295	1	5	3.34	1.42	58.50	-0.32	-1.17
vergelt4	295	1	5	1.84	1.24	21.00	1.40	0.83
vergelt5	298	1	5	3.14	1.36	53.50	-0.14	-1.12

*Anmerkungen.* Kennwerte sind grau hinterlegt, wenn  $SD \leq 1$ ,  $P \leq 20$  oder  $P \geq 80$ , die Schiefe  $\geq 2$  oder die Kurtosis  $\geq 7$  sind.

Anhang XIV: Mustermatrix für das Drei-Faktoren-Modell (Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
abwert1	.104	.573	-.026
abwert2	.175	.521	-.104
abwert3	.326	.050	.025
abwert4	.138	.565	-.030
abwert5	-.022	.459	.148
abwert6	-.002	.643	-.162
abwert7	.424	.272	-.176
durchs1	.354	.391	.043
durchs2	.330	.079	.255
durchs3	.280	.012	.121
durchs4	.369	.140	-.234
durchs5	.171	.262	.284
durchs6	-.186	.609	-.080
durchs7	.520	.243	.100
emotio1	.534	.113	-.087
emotio2	.587	-.051	-.062
emotio3	.558	-.112	-.079
emotio4	.567	-.117	-.160
emotio5	.297	.248	.160
emotio6	.549	-.104	.048
emotio7	.626	-.115	-.175
hilfe1	.340	.168	.196
hilfe2	.512	-.113	.061
hilfe3	.378	-.059	.141
hilfe4	.365	-.086	.159
hilfe5	.318	.013	.030
hilfe6	.358	.044	.270
hilfe7	.399	.182	-.066
kompro1	.345	-.127	.207
kompro2	.026	.127	.338
kompro3	.156	.006	.428
kompro4	.213	-.067	-.007
kompro5	.316	-.040	.188
kompro6	.501	.122	.187
konfver1	.080	-.050	.498
konfver2	.046	-.044	.488
konfver3	-.108	.052	.459
konfver4	-.068	-.004	.287
konfver5	-.034	-.051	-.127
konfver6	.174	.183	.189
konfver7	.129	-.017	.313
lösungso1	.546	.114	-.215
lösungso2	.519	-.158	.012
lösungso3	.474	-.123	.031
lösungso4	.493	-.008	-.087

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
lösungso5	.527	-.093	-.225
mani1	-.231	.653	-.035
mani2	-.162	.482	.083
mani3	-.014	.374	.168
mani4	-.077	.089	.278
mani5	.117	.340	.176
mani6	-.056	.542	.108
nachg1	-.078	-.044	.212
nachg2	-.105	.230	.232
nachg3	.154	.083	.016
nachg4	.182	.086	.084
nachg5	.139	.127	.020
nachg6	.443	.161	.133
vergelt1	.163	.401	.070
vergelt2	.032	.596	-.014
vergelt3	-.148	.597	-.068
vergelt4	-.102	.462	.033

Anmerkung. Faktorladungen  $\geq .30$  sind grau hinterlegt.

Anhang XV: Mustermatrix für das Vier-Faktoren-Modell (Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
abwert1	.021	.549	-.059	.138
abwert2	-.036	.463	-.210	.389
abwert3	.217	.018	-.004	.202
abwert4	.100	.556	-.040	.058
abwert5	.053	.501	.197	-.176
abwert6	-.071	.617	-.204	.129
abwert7	.387	.254	-.177	.099
durchs1	.360	.401	.073	-.016
durchs2	.168	.043	.216	.260
durchs3	.211	.000	.111	.113
durchs4	.489	.173	-.175	-.165
durchs5	.132	.270	.297	.023
durchs6	-.115	.632	-.059	-.142
durchs7	.463	.237	.114	.096
emotio1	.514	.107	-.068	.063
emotio2	.508	-.076	-.067	.173
emotio3	.595	-.101	-.033	-.028
emotio4	.622	-.104	-.111	-.048
emotio5	.239	.242	.163	.081
emotio6	.562	-.092	.091	-.005
emotio7	.666	-.108	-.128	-.016
hilfe1	.024	.077	.092	.555
hilfe2	.407	-.140	.045	.200
hilfe3	.119	-.141	.057	.469
hilfe4	.263	-.108	.145	.173
hilfe5	.055	-.073	-.073	.490
hilfe6	.090	-.030	.192	.458
hilfe7	.186	.113	-.153	.412
kompro1	.338	-.114	.238	-.004
kompro2	-.081	.113	.312	.135
kompro3	.129	.023	.457	-.014
kompro4	.188	-.074	-.006	.055
kompro5	.247	-.048	.186	.105
kompro6	.485	.133	.225	.015
konfver1	.009	-.043	.500	.051
konfver2	-.093	-.061	.455	.175
konfver3	-.125	.073	.480	-.050
konfver4	-.232	-.044	.228	.245
konfver5	-.053	-.066	-.147	.055
konfver6	.182	.200	.217	-.044
konfver7	.007	-.037	.282	.174
lösungso1	.495	.090	-.219	.140
lösungso2	.499	-.160	.034	.058
lösungso3	.458	-.121	.053	.043
lösungso4	.532	.004	-.044	-.037

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
lösungso5	.628	-.069	-.162	-.120
mani1	-.260	.642	-.059	.027
mani2	-.053	.531	.135	-.233
mani3	-.006	.390	.186	-.055
mani4	-.304	.029	.194	.354
mani5	.080	.342	.180	.031
mani6	-.014	.568	.136	-.113
nachg1	-.072	-.029	.222	-.047
nachg2	-.117	.240	.238	-.028
nachg3	.217	.108	.056	-.112
nachg4	.079	.059	.052	.175
nachg5	.189	.149	.053	-.092
nachg6	.418	.166	.158	.036
vergelt1	.086	.383	.051	.118
vergelt2	.045	.604	-.003	-.040
vergelt3	-.148	.595	-.077	-.014
vergelt4	-.218	.430	-.025	.182

Anmerkung. Faktorladungen  $\geq .30$  sind grau hinterlegt.

Anhang XVI: Mustermatrix für das Sieben-Faktoren-Modell (Mädchendatensatz<sub>EFA</sub>).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7
abwert1	-.070	.545	.103	-.104	.112	.006	.097
abwert2	-.014	.526	.369	-.216	-.083	-.070	-.054
abwert3	.180	.028	.172	-.037	-.004	.091	.138
abwert4	.089	.617	-.028	-.022	.000	-.063	.146
abwert5	.112	.503	-.292	.200	-.043	.216	.224
abwert6	-.067	.663	.081	-.223	-.019	-.021	.018
abwert7	.239	.265	.057	-.230	.194	-.007	.165
durchs1	.170	.250	.086	-.007	.452	.049	-.217
durchs2	.132	-.008	.304	.202	.052	.040	-.052
durchs3	.026	.010	.043	.102	.160	-.091	.369
durchs4	.530	.227	-.263	-.166	.003	.096	.133
durchs5	.092	.148	-.005	.190	.075	.499	.219
durchs6	-.074	.661	-.185	-.024	.011	-.088	-.048
durchs7	.183	.119	.128	.023	.444	.040	.119
emotio1	.493	.058	.119	-.084	.143	.070	-.194
emotio2	.598	-.091	.228	-.066	-.041	.136	-.227
emotio3	.657	-.098	-.014	.019	.026	.014	-.152
emotio4	.741	-.099	-.011	-.057	-.009	.032	-.279
emotio5	.095	.163	.040	.056	.176	.290	.297
emotio6	.491	-.150	.002	.066	.160	.132	.045
emotio7	.573	-.148	.023	-.148	.222	.022	-.087
hilfe1	-.058	-.010	.684	-.001	.065	.125	-.171
hilfe2	.527	-.068	.173	.140	-.171	-.064	-.031
hilfe3	.079	-.138	.505	.049	-.012	-.055	-.047
hilfe4	.313	-.174	.259	.139	-.005	.131	-.217
hilfe5	.037	.016	.470	-.038	-.107	-.194	.061
hilfe6	.026	-.077	.519	.166	.048	-.002	-.072
hilfe7	.113	.170	.411	-.140	.035	-.194	-.005
kompro1	.343	-.100	-.036	.319	.010	-.093	.086
kompro2	-.301	.044	.159	.309	.260	-.177	.147
kompro3	.033	-.053	-.034	.443	.122	.094	.225
kompro4	.257	.043	.055	.199	-.049	-.564	-.190
kompro5	.302	-.061	.093	.198	-.072	.135	.040
kompro6	.281	.007	.064	.172	.375	.051	.022
konfver1	-.079	-.079	.022	.565	.079	-.119	.221
konfver2	-.082	-.140	.197	.432	-.058	.201	.084
konfver3	-.131	-.031	.010	.517	.078	.009	-.099
konfver4	-.320	-.004	.190	.255	-.051	-.140	.311
konfver5	-.108	.042	.010	-.073	-.002	-.379	.094
konfver6	.105	.204	-.072	.305	.151	-.246	.063
konfver7	.142	.021	.110	.377	-.269	.021	.147
lösungso1	.606	.181	.125	-.139	-.098	-.120	-.167
lösungso2	.280	-.191	.055	.026	.307	-.143	.165
lösungso3	.498	-.037	-.023	.172	-.050	-.202	.089
lösungso4	.397	.007	-.083	-.045	.211	-.060	.171

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6	Faktor 7
lösungso5	.530	-.052	-.144	-.133	.207	-.120	.040
mani1	-.203	.601	.118	-.089	.042	.010	-.396
mani2	.085	.558	-.266	.248	-.035	-.130	-.204
mani3	-.073	.313	-.012	.179	.184	-.031	-.108
mani4	-.356	.033	.327	.152	-.097	.061	.238
mani5	-.021	.274	.045	.145	.171	.031	.038
mani6	-.116	.496	-.112	.099	.214	.020	.026
nachg1	-.209	-.043	-.162	.192	.059	.113	.516
nachg2	-.291	.084	.047	.136	.300	.141	-.020
nachg3	.070	.039	-.112	.004	.248	.052	.106
nachg4	-.027	.062	.200	.083	.131	-.232	-.016
nachg5	.233	.203	-.164	.123	-.042	-.082	.099
nachg6	.118	.045	.076	.091	.482	-.054	.104
vergelt1	-.018	.304	.148	-.036	.171	.146	.006
vergelt2	.003	.566	-.049	-.040	.117	.065	-.007
vergelt3	-.098	.612	-.029	-.070	-.028	-.024	-.088
vergelt4	.030	.550	.139	.033	-.409	.057	-.070

Anmerkung. Faktorladungen  $\geq .30$  sind grau hinterlegt.

Anhang XVII: Mustermatrix für das Zwei-Faktoren-Modell (Jungendatensatz<sub>EFA</sub>).

Item	Faktor 1	Faktor 2
abwert1	-.080	.651
abwert2	-.101	.650
abwert3	-.004	.594
abwert4	.054	.593
abwert5	-.163	.715
abwert6	.037	.629
durchs1	.369	-.112
durchs2	-.253	.527
durchs3	.440	.221
durchs4	.001	.651
durchs5	.619	-.039
durchs6	.604	-.029
emotio1	.509	.095
emotio2	.517	.149
emotio3	.621	-.168
emotio4	.597	-.042
emotio5	.626	-.098
emotio6	.627	-.212
hilfe1	.508	-.032
hilfe2	.421	.013
hilfe3	.481	-.034
hilfe4	.458	.139
hilfe5	.414	-.116
hilfe6	.467	.163
kompro1	.527	-.162
kompro2	.458	-.019
kompro3	.369	-.257
konfver1	.151	-.002
konfver2	.370	.029
konfver3	-.060	.040
konfver4	.056	-.119
konfver5	.006	-.003
konfver6	.446	-.106
lösungso1	.334	-.109
lösungso2	.229	.210
lösungso3	.502	.197
lösungso4	.452	-.241
lösungso5	.530	-.138
mani1	.434	.360
mani2	.177	.650
mani3	.095	.481
mani4	.251	.487
mani5	.105	.174
nachg1	.203	-.258
nachg2	.192	-.009



Item	Faktor 1	Faktor 2
nachg3	.175	-.144
nachg4	.393	-.119
nachg5	-.009	.045
vergelt1	-.179	.703
vergelt2	-.058	.727
vergelt3	.134	.558
vergelt4	-.214	.697
vergelt5	-.111	.633

*Anmerkung.* Faktorladungen  $\geq .30$  sind grau hinterlegt.

Anhang XVIII: Mustermatrix für das Vier-Faktoren-Modell (Jugenddatensatz<sub>EFA</sub>).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
abwert1	.644	-.107	-.005	.000
abwert2	.546	.141	-.399	-.027
abwert3	.659	-.184	.219	-.097
abwert4	.546	.145	-.154	.077
abwert5	.670	-.103	-.148	-.041
abwert6	.652	-.050	.083	-.087
durchs1	-.010	.137	.350	-.223
durchs2	.382	.102	-.577	-.062
durchs3	.331	.190	.373	-.191
durchs4	.557	.232	-.353	.128
durchs5	-.003	.574	.095	-.215
durchs6	.064	.409	.313	-.201
emotio1	.211	.242	.422	-.047
emotio2	.190	.428	.156	-.017
emotio3	-.108	.510	.220	.024
emotio4	-.052	.671	-.043	.071
emotio5	-.082	.631	.048	-.003
emotio6	-.156	.534	.182	-.114
hilfe1	-.006	.476	.079	-.085
hilfe2	-.031	.574	-.164	.126
hilfe3	-.039	.530	-.019	.075
hilfe4	.087	.638	-.218	.035
hilfe5	-.150	.543	-.128	.097
hilfe6	.153	.529	-.084	-.239
kompro1	-.058	.299	.397	.105
kompro2	.042	.332	.231	.090
kompro3	-.183	.215	.278	.075
konfver1	.001	.157	.038	.251
konfver2	.119	.165	.360	.226
konfver3	.030	-.038	-.001	.297
konfver4	-.057	-.094	.230	-.009
konfver5	.008	-.019	.100	.482
konfver6	-.054	.343	.191	.015
lösungso1	-.021	.134	.327	.019
lösungso2	.304	-.003	.334	-.110
lösungso3	.307	.245	.418	.093
lösungso4	-.135	.219	.393	.028
lösungso5	-.099	.466	.148	.062
mani1	.364	.429	.031	.080
mani2	.635	.183	-.035	.002
mani3	.501	.020	.079	-.077
mani4	.487	.244	.028	.192
mani5	.208	.022	.159	.290
nachg1	-.104	-.181	.631	.263
nachg2	-.008	.205	.034	.271

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4
nachg3	-.044	-.066	.389	.109
nachg4	-.034	.209	.348	.285
nachg5	.064	-.055	.132	.535
vergelt1	.723	-.272	.081	-.011
vergelt2	.713	-.063	-.015	.182
vergelt3	.564	.090	.043	.015
vergelt4	.627	-.086	-.230	.099
vergelt5	.710	-.324	.275	.053

*Anmerkung.* Faktorladungen  $\geq .30$  sind grau hinterlegt.

Anhang XIX: Mustermatrix für das Fünf-Faktoren-Modell (Jungendatensatz<sub>EFA</sub>).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
abwert1	.645	-.106	.001	-.007	.039
abwert2	.525	.178	-.434	-.033	.010
abwert3	.645	-.178	.195	-.148	.114
abwert4	.560	.143	-.128	.112	-.030
abwert5	.699	-.109	-.106	-.007	-.121
abwert6	.662	-.054	.096	-.086	-.031
durchs1	.001	.129	.345	-.232	-.087
durchs2	.363	.148	-.613	-.060	-.060
durchs3	.333	.185	.358	-.210	-.014
durchs4	.528	.263	-.388	.121	.124
durchs5	-.004	.589	.063	-.205	-.118
durchs6	.072	.405	.301	-.199	-.090
emotio1	.257	.197	.489	-.006	-.112
emotio2	.188	.427	.144	-.012	.021
emotio3	-.056	.477	.292	.109	-.198
emotio4	-.012	.667	.001	.172	-.205
emotio5	-.060	.625	.066	.054	-.132
emotio6	-.105	.513	.237	-.041	-.284
hilfe1	-.043	.509	.003	-.126	.105
hilfe2	-.072	.608	-.230	.110	.163
hilfe3	-.072	.555	-.076	.057	.138
hilfe4	.048	.681	-.290	.022	.098
hilfe5	-.189	.574	-.192	.083	.138
hilfe6	.125	.575	-.163	-.267	-.035
kompro1	-.060	.276	.398	.100	.123
kompro2	-.003	.349	.165	.034	.279
kompro3	-.195	.205	.264	.058	.124
konfver1	.022	.125	.093	.306	.026
konfver2	.134	.124	.405	.249	.120
konfver3	.052	-.074	.063	.346	.057
konfver4	-.040	-.117	.258	-.001	-.023
konfver5	-.004	-.050	.131	.486	.303
konfver6	-.061	.339	.176	.011	.053
lösungso1	-.066	.146	.264	-.059	.278
lösungso2	.277	.007	.285	-.183	.170
lösungso3	.309	.220	.428	.089	.131
lösungso4	-.164	.218	.350	-.021	.203
lösungso5	-.108	.464	.131	.064	.069
mani1	.305	.478	-.071	.012	.322
mani2	.586	.227	-.119	-.069	.255
mani3	.487	.033	.051	-.109	.073
mani4	.461	.249	.005	.174	.226
mani5	.161	.026	.117	.238	.407
nachg1	-.074	-.254	.710	.280	.144
nachg2	.016	.171	.094	.334	.022

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5
nachg3	-.042	-.095	.406	.096	.132
nachg4	-.065	.195	.326	.251	.340
nachg5	.040	-.082	.149	.523	.402
vergelt1	.710	-.268	.070	-.049	.125
vergelt2	.751	-.096	.061	.237	-.006
vergelt3	.561	.092	.041	.011	.054
vergelt4	.674	-.106	-.155	.174	-.136
vergelt5	.729	-.355	.321	.050	.067

*Anmerkung.* Faktorladungen  $\geq .30$  sind grau hinterlegt.

Anhang XX: Mustermatrix für das Sechs-Faktoren-Modell (Jugenddatensatz<sub>ZEFA</sub>).

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
abwert1	.665	-.076	.032	-.049	.028	-.007
abwert2	.539	.072	-.382	.060	-.003	-.012
abwert3	.647	-.090	.058	-.191	.289	-.096
abwert4	.598	.007	.107	.215	-.231	.050
abwert5	.736	.013	.009	-.071	-.166	-.041
abwert6	.683	-.003	.140	-.049	.012	-.097
durchs1	-.008	.129	.322	.005	.093	-.242
durchs2	.377	.006	-.476	.101	-.125	-.047
durchs3	.331	.121	.347	.052	.151	-.217
durchs4	.544	-.005	-.252	.238	-.037	.116
durchs5	-.019	.466	.029	.150	.082	-.213
durchs6	.058	.468	.134	-.042	.199	-.192
emotio1	.273	.340	.461	-.018	-.018	-.066
emotio2	.184	.368	.061	.085	.131	-.017
emotio3	-.046	.719	.159	-.052	-.071	.045
emotio4	.006	.675	.058	.199	-.242	.078
emotio5	-.059	.591	.049	.164	-.073	.002
emotio6	-.101	.788	.083	-.101	-.054	-.092
hilfe1	-.064	.035	.135	.426	.094	-.135
hilfe2	-.083	.010	.011	.604	-.070	.078
hilfe3	-.088	.178	-.021	.364	.080	.050
hilfe4	.040	.127	-.072	.551	-.052	-.007
hilfe5	-.206	-.018	.054	.604	-.086	.048
hilfe6	.101	.401	-.262	.109	.223	-.230
kompro1	-.066	.114	.399	.206	.092	.070
kompro2	-.035	.182	-.075	.067	.426	.099
kompro3	-.215	.193	.085	.001	.224	.079
konfver1	.037	.259	.020	-.023	-.066	.267
konfver2	.153	.045	.471	.175	-.038	.192
konfver3	.073	.035	.073	-.007	-.139	.298
konfver4	-.036	-.074	.293	-.007	-.042	-.029
konfver5	.005	-.084	.064	.070	.050	.467
konfver6	-.079	.408	-.063	-.065	.246	.039
lösungso1	-.095	-.172	.218	.200	.314	-.019
lösungso2	.255	-.003	.068	-.122	.419	-.113
lösungso3	.313	.135	.395	.120	.137	.062
lösungso4	-.199	.200	.057	-.061	.425	.039
lösungso5	-.129	.547	-.166	-.064	.278	.100
mani1	.288	-.073	.010	.435	.244	.036
mani2	.578	-.028	-.191	.108	.330	-.004
mani3	.487	.149	-.155	-.198	.296	-.054
mani4	.465	.143	-.098	.073	.208	.196
mani5	.151	-.267	.087	.199	.246	.266
nachg1	-.072	.032	.497	-.203	.140	.255
nachg2	.030	.432	-.097	-.137	-.001	.324

Item	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	Faktor 5	Faktor 6
nachg3	-.052	.041	.211	-.140	.212	.113
nachg4	-.087	.122	.073	.030	.365	.292
nachg5	.044	-.139	.034	.056	.146	.527
vergelt1	.723	-.201	.017	-.152	.176	-.012
vergelt2	.793	.132	.054	-.132	-.097	.196
vergelt3	.584	-.077	.197	.178	-.043	-.021
vergelt4	.722	.088	-.029	-.076	-.281	.112
vergelt5	.757	-.156	.289	-.193	.067	.043

*Anmerkung.* Faktorladungen  $\geq .30$  sind grau hinterlegt.

## Anhang XXI: Trennschärpen der Mädchenitems.

Faktor	Item	Datensatz	Trennschärfe	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	abwert3	EFA	.317	.863
		CFA	.167	.852
	abwert7	EFA	.389	.860
		CFA	.235	.849
	durchs2	EFA	.306	.863
		EFA	.197	.850
	durchs4	EFA	.349	.861
		CFA	.442	.843
	durchs7	EFA	.490	.857
		CFA	.384	.844
	emotio1	EFA	.493	.857
		CFA	.476	.841
	emotio2	EFA	.540	.856
		CFA	.564	.838
	emotio3	EFA	.489	.857
		CFA	.491	.840
	emotio4	EFA	.514	.856
		CFA	.606	.837
	emotio6	EFA	.478	.858
		CFA	.489	.841
	emotio7	EFA	.560	.855
		CFA	.578	.837
	hilfe1	EFA	.315	.862
		CFA	.396	.843
	hilfe2	EFA	.466	.858
		CFA	.506	.840
	hilfe3	EFA	.378	.860
		CFA	.403	.843
	hilfe4	EFA	.346	.862
		CFA	.322	.846
	hilfe5	EFA	.283	.864
		CFA	.251	.849
	hilfe6	EFA	.307	.862
		CFA	.323	.846
	hilfe7	EFA	.360	.861
		CFA	.428	.842
	kompro1	EFA	.293	.863
		CFA	.189	.850
	kompro5	EFA	.296	.862
		CFA	.418	.843
	kompro6	EFA	.441	.859
		CFA	.341	.846
	lösungso1	EFA	.527	.857
		CFA	.423	.843
	lösungso2	EFA	.448	.859
		CFA	.416	.843
	lösungso3	EFA	.401	.860
		CFA	.208	.848
	lösungso4	EFA	.430	.859
		CFA	.383	.844
	lösungso5	EFA	.481	.858
		CFA	.545	.839
	nachg6	EFA	.384	.860
		CFA	.311	.846



Faktor	Item	Datensatz	Trennschärfe	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	abwert1	EFA	.583	.843
		CFA	.482	.815
	abwert2	EFA	.480	.847
		CFA	.466	.815
	abwert4	EFA	.556	.843
		CFA	.554	.809
	abwert5	EFA	.517	.846
		CFA	.422	.819
	abwert6	EFA	.556	.843
		CFA	.548	.809
	durchs6	EFA	.545	.845
		CFA	.597	.810
	mani1	EFA	.556	.846
		CFA	.463	.818
	mani2	EFA	.501	.847
		CFA	.321	.824
	mani3	EFA	.379	.852
		CFA	.238	.828
	mani5	EFA	.368	.853
		CFA	.299	.825
	mani6	EFA	.541	.844
		CFA	.386	.820
	vergelt1	EFA	.348	.855
		CFA	.393	.821
	vergelt2	EFA	.557	.843
		CFA	.547	.809
	vergelt3	EFA	.566	.842
		CFA	.513	.812
	vergelt4	EFA	.451	.850
		CFA	.510	.812
3	kompro2	EFA	.234	.572
		CFA	.376	.587
	kompro3	EFA	.296	.547
		CFA	.324	.607
	konfver1	EFA	.364	.515
		CFA	.292	.617
	konfver2	EFA	.363	.516
		CFA	.446	.557
	konfver3	EFA	.431	.486
		CFA	.408	.574
	konfver7	EFA	.227	.572
		CFA	.344	.599

*Anmerkungen.* Die Berechnungen erfolgten unter Verwendung des listenweisen Fallausschlusses. Faktor 1: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 246$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 248$ . Faktor 2: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 256$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 267$ . Faktor 3: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 254$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 277$ .

## Anhang XXII: Trennschärfen der Jungenitems.

Faktor	Item	Datensatz	Trennschärfe	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
1	durchs1	EFA	.385	.897
		CFA	.571	.885
	durchs3	EFA	.350	.898
		CFA	.291	.891
	durchs5	EFA	.596	.893
		CFA	.556	.885
	durchs6	EFA	.593	.893
		CFA	.420	.888
	emotio1	EFA	.478	.895
		CFA	.506	.886
	emotio2	EFA	.446	.896
		CFA	.417	.888
	emotio3	EFA	.640	.892
		CFA	.557	.885
	emotio4	EFA	.589	.893
		CFA	.596	.884
	emotio5	EFA	.611	.892
		CFA	.645	.883
	emotio6	EFA	.668	.891
		CFA	.693	.881
	hilfe1	EFA	.499	.895
		CFA	.451	.888
	hilfe2	EFA	.407	.897
		CFA	.432	.888
	hilfe3	EFA	.466	.896
		CFA	.528	.886
	hilfe4	EFA	.390	.897
		CFA	.405	.889
	hilfe5	EFA	.428	.896
		CFA	.530	.886
	hilfe6	EFA	.407	.897
		CFA	.437	.888
	kompro1	EFA	.553	.894
		CFA	.455	.888
	kompro2	EFA	.406	.897
		CFA	.462	.888
	kompro3	EFA	.465	.896
		CFA	.403	.889
	konfver2	EFA	.303	.899
		CFA	.330	.890
	konfver6	EFA	.474	.895
		CFA	.258	.892
	lösungso1	EFA	.369	.898
		CFA	.392	.889
	lösungso3	EFA	.389	.897
		CFA	.338	.890
	lösungso4	EFA	.515	.895
		CFA	.480	.887
	lösungso5	EFA	.564	.893
		CFA	.553	.885
	nachg4	EFA	.421	.897
		CFA	.282	.891

Faktor	Item	Datensatz	Trennschärfe	Cronbachs $\alpha$ , wenn Item weggelassen
2	abwert1	EFA	.652	.904
		CFA	.584	.870
	abwert2	EFA	.641	.905
		CFA	.595	.871
	abwert3	EFA	.571	.907
		CFA	.544	.872
	abwert4	EFA	.551	.907
		CFA	.567	.871
	abwert5	EFA	.740	.901
		CFA	.679	.866
	abwert6	EFA	.620	.905
		CFA	.588	.870
	durchs2	EFA	.566	.907
		CFA	.638	.869
	durchs4	EFA	.600	.906
		CFA	.421	.877
	mani2	EFA	.530	.908
		CFA	.455	.876
	mani3	EFA	.457	.911
		CFA	.247	.886
	mani4	EFA	.382	.913
		CFA	.338	.881
	vergelt1	EFA	.734	.901
		CFA	.677	.866
	vergelt2	EFA	.709	.902
		CFA	.626	.870
	vergelt3	EFA	.490	.909
		CFA	.331	.881
	vergelt4	EFA	.712	.902
		CFA	.682	.867
	vergelt5	EFA	.648	.904
		CFA	.560	.871

*Anmerkungen.* Die Berechnungen erfolgten unter Verwendung des listenweisen Fallausschlusses. Faktor 1: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 255$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 265$ . Faktor 2: Datensatz<sub>EFA</sub>  $n = 262$ , Datensatz<sub>CFA</sub>  $n = 277$ .

Anhang XXIII: Versicherung gemäß § 6 Abs. 4 (a) der Promotionsordnung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne unerlaubte Hilfe verfasst und die benutzten Hilfsmittel vollständig angegeben habe. Die vorliegende Arbeit ist weder in ihrer Gesamtheit noch in Auszügen einer anderen Hochschule oder Universität als Prüfungsarbeit verwendet worden.

Hannover, den 18.07.2014

Natalie Enders